

Mariani Santos Baasch

## **O GRAFITE E A PICHANÇA: O QUE DIZEM OS MUROS DA ESCOLA?**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, para obtenção do Grau de Mestre em Educação. Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Borges de Sousa. Co-orientadora Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Patrícia de Moraes Lima.

Florianópolis  
2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Baasch, Mariani Santos  
O Grafite e a Pichação: O que dizem os muros da escola?  
/ Mariani Santos Baasch ; orientadora, Dra. Ana Maria  
Borges de Sousa ; coorientadora, Dra. Patrícia de Moraes  
Lima. - Florianópolis, SC, 2014.  
111 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-  
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Grafite e pichação. 3. Arte conceito. 4.  
Escola. 5. Fotografia. I. Sousa, Dra. Ana Maria Borges  
de. II. Lima, Dra. Patrícia de Moraes. III. Universidade  
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em  
Educação. IV. Título.



Mariani Santos Baasch

## **O GRAFITE E A PICHAÇÃO: O QUE DIZEM OS MUROS DA ESCOLA?**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre em Educação”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Local, x de xxxxx de xxxx.

---

Prof. xxx, Dr.  
Coordenador do Curso

### **Banca Examinadora:**

---

Prof.<sup>a</sup> xxxx, Dr.<sup>a</sup>  
Orientadora  
Universidade xxxx

---

Prof.<sup>a</sup> xxxx, Dr.<sup>a</sup>  
Corientadora  
Universidade xxxx

---

*Para o meu companheiro Galvão,  
minha vida de gratidão ao amor a  
mim estendido e ensinado.*

*Te amo e te admiro para além do que  
as palavras podem significar.*

*E vibro agora contigo em nossa  
pequena Olivia, nosso amor que  
agora habita em mim.*

## AGRADECIMENTOS

O tempo desta pesquisa se fez em muitos momentos, de intensidades e vibrações que variaram muito, mas que aconteceram sempre na companhia de pessoas especiais.

Especiais porque me afetam e me energizaram em suas presenças e aqui quero agradecê-las por estarem presentes e me entenderem nesse momento da minha vida.

Agradeço a minha família, minha mãe, meu irmão Lucas, meus avós, tias e primos pelo carinho, compreensão e incentivo durante todo esse processo. Mãe, obrigada principalmente por acreditar em mim e me sustentar afetivamente, demonstrando tanto orgulho do trabalho que desenvolvo. Isso foi e é muito importante para mim.

Agradeço aos meus amigos, queridos, que me auxiliaram a respirar e viver tempos longe da pesquisa, tempos de brindes e de conversas que me impulsionaram a ter muito mais criatividade e alegria na escrita desse texto.

As minhas orientadoras, meu carinho pela CONFIANÇA estendida. Ana e Pati, vocês me permitiram mais do que tudo, a liberdade de uma escrita pacífica, de uma pesquisa tranquila, criativa, mas com a certeza de um porto mais do que seguro para me ancorar. Vocês, mais do que sabedoria, proporcionaram-me a consistência de uma vivência em pesquisa cercada de boas referências e aprendizados.

Aos colegas do NUVIC, agradeço pelos ensinamentos, pela alegria de estar junto, pelas dicas, ajudas e trocas. A todos vocês, meu muito obrigada!

A ti, Galvão, agradeço a paciência, a acolhida e a ajuda com as imagens e composições presentes nesse texto. Muito obrigada meu amor. Agradeço imensamente a vinda da nossa pequena Olívia que trouxe aos últimos meses desta pesquisa a tranquilidade, a alegria e a paz de que eu precisava para encerrar esta dissertação. Olívia, és um sonho se realizando em nossas vidas.

## **RESUMO**

Esta pesquisa ilustra uma investigação teórica e prática em torno das manifestações do grafite e da pichação em uma Escola Estadual da área urbana do município de Florianópolis/SC. Tem como base metodológica os estudos pós-críticos em educação e se estruturou utilizando como recurso metodológico a fotografia dos muros, dos espaços internos e externos da referida escola, além de entrevistas individuais e em grupo com os sujeitos que transitam e habitam a escola tanto do lado de dentro quanto do lado de fora . O objetivo dessa pesquisa visa compreender o lugar dos grafites e das pichações por entre os muros da escola, perspectivando interpretações em torno destas expressões-manifestações, de como ganham vida no cotidiano, do lado de dentro e do lado de fora da escola. A partir da análise dos dados e da experiência em campo, verificou-se que os grafites e pichações serviram de trampolim para uma discussão maior que estava impressa nos discursos e nas formas de habitar/transitar/existir na escola, afinal, todos queriam falar desse lugar.

Palavras chave: escola, grafite, pichação, arte, expressão, criação.

## **ABSTRACT**

This research illustrates a theoretical and practical investigation around graffiti manifestations in a Public School in urban area of the city of Florianópolis, SC, Brazil. The research methodology is based on post-critical studies on education, and the research was structured using photos of the school walls, and internal and external spaces as methodological resource, as well as individual and group interviews. Field trips were conducted to take photos of the graffiti in the school surroundings, and to interview members of the school community and teachers. The objective of such interviews, and of the research as a whole, was to understand the role played by the graffiti in the school walls, putting into perspective the interpretations of such expressions-manifestations, understanding how they come to life inside and outside of the school walls. Based on the data analysis and the field experience it was verified that the graffiti served to leverage a broader discussion that was present in the discourses and the ways to inhabit/transit/exist at school: all of them wanted to talk about this place!

Key words: school, graffiti, art, expression, creation.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Imagens escola que protege	31
Figura 2 – Bloco de imagens pesquisa de campo	48
Figura 3 – A palavra é que nem merda quando sai alivia	55
Figura 4 – O muro/ escola/ rua	56
Figura 5 - Bloco de imagens/ dentro/ fora	57
Figura 6 – Porta do banheiro	58
Figura 7 – Muro externo grafite	59
Figura 8 – Grafite no portão	68
Figura 9 – Pichações muro externo	69
Figura 10 – O mundo pede abrigo	71
Figura 11 - Arma	79
Figura 12 - A moral	80
Composição 1 - Atrás da porta	77
Composição 2 - O muro	85
Composição 3 - Poesia	89
Composição 4 - O medo te faz deixar a vida para depois	92
Composição 5 - Pichações internas	95
Composição 6 - Dentro e fora	96
Composição 7 - Na sala de aula	97
Composição 8 - As grades que nos cercam	99

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Pesquisa de artigos Scielo	39
Tabela 2 – Pesquisa de artigos ANPED	42
Tabela 3 – Apresentação dos entrevistados(as)	50
Tabela 4 – Cronograma	112

## SUMÁRIO

<b>CAP I - CAMINHOS DA PESQUISA.....</b>	<b>25</b>
1.1 MINHAS APROXIMAÇÕES COM A ARTE, A EDUCAÇÃO E O GRAFITE .....	25
1.2 ABORDAGEM DE PESQUISA PÓS - CRÍTICA EM EDUCAÇÃO .....	33
1.2.1- Sobre a fotografia no percurso da pesquisa .....	44
1.3 - ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS UTILIZADAS EM CAMPO .....	46
<b>CAPÍTULO II - PICHÃO E GRAFITE: MUROS, CONTORNOS E SUAS EXPRESSÕES NA ESCOLA .....</b>	<b>51</b>
2.1- A EMERGÊNCIA DO GRAFITE NA CONTEMPORANEIDADE .....	53
2.2 A CHEGADA DO GRAFITE NO BRASIL .....	61
2.3 O GRAFITE E A PICHÃO NA ESCOLA.....	76
<b>CAP III - ARTE – CONCEITO: INTERSECÇÕES COM A EDUCAÇÃO.....</b>	<b>82</b>
3.1 ESCOLA, QUE LUGAR É ESSE? .....	82
3.2 - ARTE - CONCEITO: PROCESSO DE EXPRESSÃO, MANIFESTAÇÃO E CRIAÇÃO.....	89
3.3 A ARTE E A EDUCAÇÃO: OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS DO LADO DE DENTRO E DO LADO DE FORA DOS MUROS DA ESCOLA .....	94
<b>PALAVRAS FINAIS.....</b>	<b>101</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>103</b>
<b>ANEXO A.....</b>	<b>111</b>



## CAP I - CAMINHOS DA PESQUISA

### 1.1 MINHAS APROXIMAÇÕES COM A ARTE, A EDUCAÇÃO E O GRAFITE

Pensar o Grafite nos Muros da Escola surge como uma questão de pesquisa a partir de três movimentos na minha história, os quais não aconteceram separadamente, mas para melhor explicitá-los nesse texto, decidi por separá-los. O primeiro pode ser descrito enquanto as aproximações que tive com a arte, o segundo pelas minhas aproximações com a área da educação e o terceiro pelas minhas aproximações com o grafite. Guacira Louro (2007 a, p.213-214) afirma que a forma como pesquisamos, conhecemos e escrevemos é marcada por nossas escolhas teóricas e por nossas escolhas políticas e afetivas.

Concordando com Louro (2007) fui assim, marcada afetivamente por aproximações com o campo artístico desde muito nova. A minha relação com a arte começou pelas histórias, livros que graças a minha mãe sempre estiveram por perto, mostrando-me que *o real* não é a única saída ou entrada e nem precisa ser um meio. As imagens, ilustrações dos livros<sup>1</sup> de contos e poesia que marcaram minha infância ainda estão bem presentes em minha memória, sei que eles me ajudaram a constituir alguns dos olhares que compartilho nesse texto.

Outros bem-vindos atravessamentos foram fundamentais na minha formação e aproximação com a arte. Minha família se importa<sup>2</sup>,

---

<sup>1</sup> Alguns dos livros de contos e poesias que me refiro: **Isto ou aquilo** Cecília Meireles. Ilustrações de Fernanda Correia Dias. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.; **A arca de Noé; poemas infantis:** Vinícius de Moraes. Rio de Janeiro . (2ª ed. aumentada, São Paulo: Companhia das Letras, 2003); Sabiá .1970 Capa e ilustrações de Marie Louise Nery; **Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias.** Ruth Rocha, Rio de Janeiro: Salamandra consultoria Editorial S.A, 1976. Ilustração de Adalberto Cornavaca.

<sup>2</sup> Importa aqui carrega o sentido atribuído por Louro(1999) na tradução do texto *Bodys that matter*(1993) de Judith Butler. Louro amplia o sentido do verbo importar, alcançando o sentido de matéria, intensificando importar enquanto algo de peso, que pesa, que importa. No dicionário da língua portuguesa importar traz diferentes significados, os que colam a este texto são os seguintes: Dar

conversa, viaja, tem quadros<sup>3</sup>, livros, gosta de ir no cinema, tem apreço pela arte. E foi no meio de tudo isso que a arte passou a ter importância, ter peso e fazer parte da minha existência, passou a desorientar meus olhares, a fazer pulsar ideias, sentidos e afetos em minha trajetória.

Meu contato com a escola não foi muito diferente, e também não se desconecta de minhas aproximações com a arte. História da arte foi a minha matéria mais querida no ginásio. No primeiro ano do Ensino Médio, série em que eu prestava no ano de 1998, tive pela primeira vez a matéria História da Arte. Com o livro base da disciplina “Descobrimos A História da Arte” da autora Graça Proença, tive contato pela primeira vez na escola com a história da arte ocidental. Recordo que durante este ano aprendemos sob um panorama bem geral, a história da pintura, da escultura, da arquitetura e da fotografia no ocidente, e alguns recortes desses movimentos no cenário brasileiro.

Sobre o ensino de história da arte, Lazzarin (2007) explica que esta disciplina não dá conta de problematizar as práticas artísticas contemporâneas uma vez que assume o discurso da arte de museu. Segundo esse autor, as manifestações artísticas contemporâneas estão imersas pela barbárie da rua e pelos diferentes modos de vida e são, portanto, expressões artísticas que ultrapassam o modelo de arte oficial que a escola ainda reproduz.

O modelo de arte oficial ensinado nas escolas é colocado segundo Lazzarin (2007) a partir da ideia romântica de perfeição técnica e da celebração das grandes obras. Neste modelo está implicada a ideia de talento, muito utilizada pela educação, afastando as pessoas da possibilidade de terem experiências criativas. Lazzarin (2007) propõe repensar a ideia de talento e potencializar as diferentes formas, que diferentes grupos entendem por arte, “como processos criativos, e não apenas a reprodução de um repertório ideologicamente determinado” (LAZZARIN, 2007, p.69).

A partir desses entendimentos sobre o ensino da arte, questiono a forma restrita e fechada em que vivi estes ensinamentos, além das possibilidades que poderiam ter sido alçadas nesse espaço do ensino desta disciplina e os olhares que poderíamos ter produzido a partir daí.

---

importância, fazer caso, ter em consideração: Ser conveniente, ser necessário.

<sup>3</sup> Cito aqui os pintores que me refiro: o artista plástico catarinense Jacob Silveira (1947), que faz do pontilhismo a sua doutrina, e a catarinense Vera Sabino artista auto-didata, nascida em Florianópolis em 2 de novembro de 1949.

De toda a forma, sei que mesmo em sua forma restrita, essa disciplina me afetou no meu percurso escolar, despertando meu aprendizado para os conhecimentos históricos sobre a arte e direcionando, com isso, minhas atenções para os processos de criação, de manifestação e expressão artísticos.

Dado este parênteses, continuo a escrita sobre as minhas aproximações com a educação. Venho de uma família de mulheres professoras: minhas avós paterna e materna, minhas tias e também a minha mãe exerceram, em algum momento de suas vidas, esta profissão. Então sempre vivi em meio a alguns questionamentos sobre a educação, tais como problemas de superlotação das salas de aula, falta de estrutura nas escolas, baixo salário, entre outros. E junto a este cenário acabei por direcionar indiretamente meus estudos para a educação, pois ao invés de pedagogia, optei pela psicologia. Mesmo cursando psicologia, trilhei um caminho voltado ao campo educacional. Meu primeiro trabalho foi como professora na Educação Infantil e posteriormente a minha graduação em psicologia, passei em um concurso público, trabalhando como psicóloga escolar em um município do norte catarinense. No decorrer deste trabalho, nessa função, montei oficinas de arte com os estudantes que eram encaminhados para o serviço de psicologia do município e desenvolvi um trabalho de arte terapia<sup>4</sup> com os grupos que iam se formando. Chegamos a montar uma exposição das nossas produções no final do ano letivo, que acabou por acontecer junto com a minha mudança de cidade, ou seja, meu retorno para Florianópolis.

Neste retorno tive a oportunidade de ingressar no grupo de estudos do Núcleo Vida e Cuidado estudos e pesquisas sobre violências (NUVIC). O NUVIC foi criado em 2002, como um espaço interinstitucional vinculado ao Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (CED/UFSC). O grupo, de escolha interdisciplinar, reúne pessoas cujo interesse em comum é realizar pesquisas e ações que recusem as violências, entendendo que

---

<sup>4</sup> Segundo Philippini (1998) arteterapia pode ser conceitualizada como um processo terapêutico decorrente da utilização de modalidades expressivas diversas, que servem a materialização de símbolos. Estas criações simbólicas expressam e representam níveis profundos e inconscientes da psique, configurando um documentário que permite o confronto, no nível da consciência, destas informações, propiciando “insights” e posterior transformação e expansão da estrutura psíquica.

elas silenciam diálogos, transfiguram o respeito mútuo em relações verticais de poder que operam com atitudes de mando e de obediência; são multifacetadas, inesgotáveis nas explicações que provocam, mas questionáveis em todas as esferas. As ações do Núcleo têm o CUIDADO como paradigma das relações, o reconhecimento e o prestígio da vida como princípio ético. Neste grupo de estudos, aproximei-me de autores como Foucault, Deleuze, Guacira Lopes Louro, Paola Zordan, Tomaz Tadeu da Silva, entre outros, que me acompanham também agora na construção desta pesquisa.

Acompanhando o grupo de estudos do Núcleo Vida e Cuidado aproximei-me também dos projetos que ali estavam sendo desenvolvidos, e, assim, fui convidada a participar, inicialmente como secretária e posteriormente no acompanhamento dos monitores do Curso de Especialização, A Gestão do Cuidado para uma Escola que Protege. Esse Curso foi construído e idealizado pelo NUVIC como um programa de formação continuada para profissionais da educação básica, com o interesse de que os sujeitos em formação pudessem atuar na prevenção de violências contra crianças e adolescentes, inserindo-se no Projeto Escola que Protege, da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC. O curso foi certificado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e dele participaram educadores e educadoras dos estados da região sul do Brasil: Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul (GROFF, LIMA, SOUSA 2011).

Este curso de especialização nasceu como resultado das atividades de estudos, pesquisas e formações realizadas pelo Núcleo Vida e Cuidado (NUVIC), especialmente entre os anos de 2000 e 2007.

As pesquisas e estudos do NUVIC constataram a insuficiência temática das violências na formação inicial e continuada dos sujeitos que atuam nas escolas públicas e na Rede de Atenção às crianças e adolescentes inseridos nesses contextos no estado de Santa Catarina. O Núcleo (NUVIC), coletivamente, foi gestando o projeto do curso de especialização, até a oportunidade de sua concretização, em 2009, com a parceria do Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) (GROFF, LIMA, SOUSA, 2011).

O curso de especialização foi desenvolvido na modalidade semipresencial de Educação a Distância (EaD), modalidade esta que se tornou possível a partir do envolvimento do Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em projetos de ensino, pesquisa e extensão, os quais lidam com o uso

intensivo de novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na formação de professores, gestores e trabalhadores do campo da educação. O Curso<sup>5</sup> foi vinculado ao Programa Escola que Protege (MEC-SECADI), que objetiva capacitar profissionais para uma atuação qualificada em situações de violências as quais afetam crianças e adolescentes, identificadas ou vivenciadas no ambiente escolar. Este curso de especialização guiou-se por pressupostos que questionaram também os espaços de formação continuada dedicados aos(as) educadores(as) e profissionais da Rede de Atenção. Com isso, arquitetou uma formação em que as novas aprendizagens não fossem traduzidas como atividades desconectadas de seu trabalho docente, ou em dissonância com os desejos por outras práticas para lidar com as violências que afetam esta população (Groff, Lima, Sousa 2011).

Trazendo as violências para o centro das reflexões, o Curso de Especialização a Gestão do Cuidado para uma Escola que Protege, indagou/problematizou suas dimensões e muitas formas de manifestação, convidando os professores (cursistas), para uma compreensão de que somos, todos(as), também (co)criadores destas violências. Veiga Neto (2011), apontamos que nos tornamos sujeitos pelos modos de investigação, pelas práticas divisórias e pelos modos de transformação que a nós nos aplicam e que nós aplicamos a nós mesmos. Assim para este autor, em uma análise do sujeito pedagógico, não deveríamos considerá-lo em si mesmo, mas a partir de si mesmo.

Pensando nos contextos educativos, são muitas as relações atravessadas pelas violências, desde as mais aparentes, como uma agressão física ou verbal, aos modos de convivência regados pela hierarquia, pelas relações de mando, pelo fracasso escolar, pelos preconceitos e máscaras engendrados pelas políticas de inclusão. São violências (in)visíveis que se movimentam no cotidiano que alteram a existência de todos que habitam a escola (GROFF, LIMA, SOUSA, 2011).

O Curso de Especialização A Gestão do Cuidado para uma Escola que Protege foi desenvolvido em 3 módulos temáticos: o I intitulado Gestão do Cuidado e Educação Biocêntrica, o II Violências, Rede de Proteção e Sistema de Garantia de Direitos e III Educação Escola e Violências. Esses módulos temáticos foram atravessados por um Projeto de Intervenção Educacional (PIE) e pelo Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

---

<sup>5</sup> Curso de Especialização a Gestão do Cuidado para uma Escola que Protege.

No desenvolvimento deste Curso, diversas atividades foram realizadas pelos cursistas e uma em especial saltou-me, aos olhos. No primeiro módulo do curso, os cursistas foram instigados a realizar um trabalho de captação de imagens das escolas das comunidades em que atuam. A atividade de pesquisa realizada tinha como objetivo a iniciação do PIE<sup>6</sup> e consistiu num registro de imagens da escola e de seu entorno, por meio de uma etnofotografia. Cada cursista fez uma imersão em seu local de trabalho, com o objetivo de capturar as violências e os cuidados presentes/ausentes nos contextos escolares. Foram clicadas cerca de 500 imagens, que apresentam os fluxos dos olhares dos cursistas que intencionaram capturar violências e cuidados, belezas e feiuras, alegrias e tristezas, aspectos da vida cotidiana daqueles(as) que habitam os espaços/tempos educativos. A partir daí foram apontados cinco feixes: imagens externas e também do lado de dentro das instituições educacionais; imagens da comunidade de entorno; de crianças e adolescentes nas escolas e centros de educação infantil; imagens de grafites e pichações. Além destes conjuntos, há também algumas fotografias de salas de aula, de materiais como livros e alimentos, de atividades de formação de professores(as) (Groff, Lima, Sousa 2011). As fotos de pichações e grafites foram as imagens/fotos que me tocaram e me moveram a escrever este projeto. Foram imagens que me levaram a problematizar o lugar das expressões/manifestações do grafite e da pichação nas escolas. Qual o entendimento desses professores sobre o grafite e a pichação nas escolas, seriam expressões de violência ou teriam sido pensadas enquanto possibilidades de cuidado?

Coloco aqui as imagens/fotos que capturaram meu olhar e me projetaram a pensar essa pesquisa.

---

<sup>6</sup> O PIE – Projeto de Intervenção Educacional perpassou os três módulos temáticos do curso.



Figura 1 - imagens escola que protege

Penso que em uma primeira apreciação, essas manifestações podem ser identificadas como formas de violências, sujeiras, depredações, entre tantos outros entendimentos que poderíamos aqui citar.

Porém, estas expressões-manifestações podem ser vistas-pensadas como arte de intervenção urbana? Quais as contribuições de uma pesquisa que se ocupa de pensar a relação da escola com a rua pode provocar, evocar elucidar? Podemos pensar em um diálogo que se faz a partir destes entre lugares, muros da escola e a rua? Nesta dissertação as expressões-manifestações que ganham vida nos muros, me oportuniza criar sentidos ampliados para estes muros, num cenário metafórico, ampliado, que vai além da representação material destes. Os muros



estão dentro e fora da escola, contornam suas relações, penetram as práticas curriculares, geram situações onde a tensão e o equilíbrio convivem, organizam, contestam, transgridem aquilo que a escola é e o que ela se torna a cada dia.

Eis porque esta pesquisa se utiliza de fotografias de grafites e pichações para provocar o que se tem pensado sobre a escola e como as interpretações dos grafites e das pichações vão nos dizendo desse lugar plural, complexo, inusitado. A utilização da imagem como recurso metodológico em uma pesquisa é sempre um grande desafio. Kossoy (2001 apud Schwengber, 2012) aponta que, tradicionalmente, a pesquisa científica se coloca através da escrita, sendo as imagens identificadas como mais imediatas, instintivas, ilusórias.

Schwengber (2012) ensina-nos que a imagem é produto e produtora do cotidiano contemporâneo, está presente no contexto comunicativo pós-moderno, conectada ao exercício de uma linguagem, sempre vinculada a uma determinada cultura, a um determinado tempo e contexto. Assim, a imagem coloca-se como um importante corpus de pesquisa no campo educacional. Apoiado em Barthes 1990, Schwengber (2012) complementa que o uso das imagens em pesquisas educacionais é rico pelas características dialógicas e polifônicas que as imagens possuem. Portanto, nessa pesquisa faço uso das imagens como corpo do texto que aqui me proponho a apresentar.

Seguindo com esses autores, a pesquisa que aqui apresento estudou os grafites e pichações nos muros da escola a partir da fotografia<sup>7</sup>. Esses olhares sobre o grafite e a pichação me afetaram e lançaram na realização desta pesquisa, e essa escolha muito tem a ver com a maneira que o grafite aparece em minha trajetória. O grafite já fazia parte da minha vida, não só como um coadjuvante que está ali na cidade, no muro, nas ruas. Ele atravessa outros momentos da minha existência. Minha convivência com o artista Galvão<sup>8</sup> também me direcionou na escrita do presente texto, uma vez que pude acompanhar de perto alguns dos trabalhos por ele realizados em alguns muros da nossa cidade. Estes trabalhos por certo me tocaram e me moveram a questionar essas possibilidades de expressão/manifestação no ambiente escolar.

---

<sup>7</sup> Tratarei mais especificamente sobre os instrumentos de pesquisa no subitem 1.3 Estratégias metodológicas utilizadas no campo.

<sup>8</sup> Nascido em 1977, em Campinas/ SP Galvão Bertazzi é ilustrador, cartunista, escritor de graphic novels e pintor. Publica diariamente webtiras no site [www.vidabesta.com](http://www.vidabesta.com).



Como são compreendidos os grafites e as pichações nos espaços escolares? Quais aproximações com a arte? Como seria esta aproximação? O conceito de arte poderia expandir-se ou deslocar-se para compor este lugar?

É a partir desses lugares, junto com esses autores, que esta história, a minha história, chega neste presente, nesta dissertação, com esses questionamentos, aproximações e possibilidades.

Lanço pois, como objetivo geral desta pesquisa, compreender o lugar dos grafites e das pichações por entre os muros da escola, perspectivando interpretações em torno destas expressões-manifestações, de como ganham vida no cotidiano<sup>9</sup>, do lado de dentro e do lado de fora da escola.

E especificamente:

a) Identificar quais diálogos são permitidos a partir destes entre lugares, muros da escola e a rua.

b) Problematicar alguns aportes que enredam os modos de gestão e das violências na escola, a partir dos seus muros.

c) Categorizar e interpretar as pichações e grafites fotografados pela pesquisadora na escola campo.

d) Destacar aspectos constitutivos da interpretação que professores, alunos e outros que passam-transitam por aquela rua lançam sobre os grafites e as pichações nos muros da escola.

## 1.2 ABORDAGEM DE PESQUISA PÓS - CRÍTICA EM EDUCAÇÃO

Uma metodologia de pesquisa é sempre pedagógica porque se refere a um como fazer, como fazemos ou como faço minha pesquisa. Trata-se de caminhos a percorrer, de percursos a trilhar, de trajetos, de formas que sempre têm por base um conteúdo, uma perspectiva ou uma teoria. Pode se referir a formas mais ou menos rígidas de proceder ao realizar uma pesquisa, mas sempre se refere a um como fazer. Uma metodologia de pesquisa é pedagógica, portanto, porque se trata de uma condução:

---

<sup>9</sup> Aqui compreendido como metáfora constituída pelos aportes da organização escolar.

como conduzo ou conduzimos nossa pesquisa (Meyer e Paraíso, 2012, p. 15).

A perspectiva metodológica que aqui apresento está conectada às abordagens teóricas pós-críticas de pesquisa em educação. Essas abordagens teóricas inscrevem-se e bebem da teoria filosófica contemporânea, que aponta para a inseparabilidade entre linguagem, cultura, verdade e poder. As abordagens pós-críticas têm como objetivo contestar as teorizações que prometem conhecer e explicar a realidade dentro de uma perspectiva totalizante e universal. A partir dessa crítica, pretendem mostrar processos de diferenciação e hierarquização social e cultural, problematizando assim as formas pelas quais estes processos produzem corpos, posições de sujeitos e identidades (MEYER, 2012).

A partir desta perspectiva intencionei olhar para o campo educacional na direção indicada por Meyer (2012), entendendo a educação enquanto um conjunto de processos em que os indivíduos se transformam em sujeitos de uma cultura. Segundo essa autora, a produção de um sujeito em uma determinada cultura é atravessada por um campo de forças e processos de ensino e aprendizagem conectados a políticas e programas públicos, entendendo estas políticas enquanto artefatos culturais, utilizados como tecnologias de poder.

Dito isto, para explicar o caminho que percorri na produção desta pesquisa, retorno aos meus objetivos de investigação: a) Identificar quais diálogos são permitidos a partir destes entre lugares (muros da escola e a rua)? b) Problematizar como podemos entender os modos de gestão das violências na escola a partir dos seus muros? c) Categorizar e interpretar as fotografias das pichações e grafites na escola; d) Destacar aspectos constitutivos da interpretação que os professores, alunos e dos que passam-transitam por aquela rua lançam sobre os grafites e as pichações nos muros da escola.

Na tentativa de observar/colocar em suspenso estas questões, iniciei os primeiros passos do processo metodológico pesquisando artigos que abordassem a temática do grafite nos muros da escola. Iniciei este processo no portal de periódicos SCIELO<sup>10</sup>, utilizando como descritores: grafite e educação e obtive como resultado zero artigos. Já com os descritores grafite e arte obtive três artigos relacionados: "Ficções urbanas: estratégias para a ocupação das cidades". TAVARES, Andréa. 2010 ; "Subjetividade e Arte de Rua: 100% Graffiti". DUPRET, Leila. 2008. e "Jovens pichadores: perfil

---

<sup>10</sup> [www.scielo.br](http://www.scielo.br)

psicossocial, identidade e motivação". CEARA, Alex de Toledo e DALGALARRONDO, Paulo. 2008. Os dois primeiros trabalhos foram utilizados como referências na construção deste projeto, porém o terceiro por diferenças com relação a abordagem teórica não serviu de apoio para este trabalho.

Continuando a pesquisa dos artigos, utilizando como descritores as palavras arte e educação, encontrei 229 artigos. Fiz primeiramente a leitura dos títulos dos trabalhos e posteriormente a leitura dos resumos que mais tinham aproximação com meu tema de pesquisa. A partir da leitura dos resumos, encontrei 30 artigos que me ajudaram na construção deste projeto. Os artigos encontrados foram anexados na tabela abaixo.

	Ano	Revista/Periódico	Título	Autor
1	2002	<i>Rev. Estud. Fem.</i> vol.10, n.2	Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação.	LOPONTE, Luciana Gruppelli
2	2009	<i>Psicol. cienc. prof.</i> vol.29, no.2	Espaços heterotópicos, imagens sobrepostas: encontros entre arte, loucura e memória.	Fonseca, Tania Mara Galli et al
3	2011	<i>Psicol. USP</i> , Set, vol.22, no.3.	O rap, o hip-hop e o funk: a "erótica" da arte juvenil invade a cena das escolas públicas nas metrópoles brasileiras.	Amaral, Mônica do.
4	2012	<i>Pro-Posições</i> , Dez, vol.23, no.3,	A arte de contar histórias, integrada a outras linguagens de arte: uma prática	Fasanello, Marina Tarnowski and Porto, Marcelo Firpo de Souza

			pedagógica na educação básica.	
5	2012	<i>Pro-Posições</i> , Ago, vol.20, no.2	Um estudo das edições de <i>Ou isto ou aquilo</i> , de Cecília Meireles.	Ferreira, Norma Sandra de Almeida.
6	2010	<i>Pro-Posições</i> , Ago, vol.21, no.2	Dança, corpo e desenho: arte como sensação.	Martins, Carlos José.
7	2010	<i>Pro-Posições</i> , Ago, vol.21, no.2	Corpo, gestos e expressão: notas sobre uma ontologia sensível em Merleau-Ponty.	Nóbrega, Terezinha Petrucia da.
8	2010	<i>Pro-Posições</i> , Ago, vol.21, no.2	O corpo entre a ação e a contemplação na sociedade laboratório.	Moura, Rogério.
9	2010	<i>Motriz: rev. educ. fis.</i> , Set, vol.16, no.3	Educação Física e Arte: reflexões acerca de suas origens na escola.	Brasileiro, Livia Tenorio.
10	2011	<i>Motriz: rev. educ. fis.</i> , Set, vol.17, no.3	Corpo, festa e ludicidade: a cultura maringaense retratada em telas.	Teixeira, Fabiane Castilho, Lara, Larissa Michelle and Rinaldi, Ieda Parra Barbosa
11	2004	<i>Hist. cienc. saúde Manguinhos</i> , Abr, vol.11, no.1	"Em todos os lares, o conforto moral da ciência e da arte": a <i>Revista Nacional de Educação</i> e a divulgação	Duarte, Regina Horta.

			científica no Brasil (1932-34).	
12	2009	<i>Fractal, Rev. Psicol.</i> , Ago, vol.21, no.2,	De desejos e de cidades: a difícil arte cotidiana da vida coletiva	Kuster, Eliana.
13	1989	Estud. av, v. 3, n. 7, Dec.	Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras.	BARBOSA, Ana Mae.
14	2012	<i>Educ. rev.</i> , Mar, vol.28, no.1	Performance e educação: relações, significados e contextos de investigação.	Pereira, Marcelo de Andrade.
15	2008	<i>Educ. rev.</i> , Dez, no.48	Espaço inventado: o teatro pós-dramático na escola.	André, Carminda Mendes.
16	2011	<i>Educ. Pesqui.</i> , Dez, vol.37, no.3	Interrogações sobre políticas de formação e ensino de arte nos currículos dos cursos de pedagogia.	Gondim, Janedalva Pontes e Fernandes, Ângela Maria Dias
17	2010	<i>Educ. Pesqui.</i> , Dez, vol.36, no.3	Pedagogias <i>queer</i> e libertária para educação em cultura visual.	Rodrigues, Gabriela de Andrade.
18	2008	<i>Educ. Pesqui.</i> , Abr, vol.34, no.1	Corpo e psique: da dissociação à unificação - algumas implicações na prática pedagógica.	Pereira, Lucia Helena Pena.
19	2007	<i>Educ. Pesqui.</i> ,	Pelas vias de	Pougy, Eliana

		Dez, vol.33, no.3	uma didática da obra de arte.	Gomes Pereira.
20	2006	<i>Educ. Pesqui.</i> , Dez, vol.32, no.3	Pesquisa educacional com base nas artes: pensando a educação dos professores como experiência estética.	Telles, João A.
21	2003	<i>Educ. Soc.</i> , Ago, vol.24, no.83	Adorno, arte e educação: negócio da arte como negação.	Fabiano, Luiz Hermenegildo.
22	1997	<i>Educ. Soc.</i> , Dez, vol.18, no.60	A arte de se ligar às coisas da cultura: escola e lei de retorno do capital simbólico.	Pereira, Gilson R. de M.
23	2013	<i>Educ. rev.</i> , Jun, no.48	Efeitos da ilustração do livro de literatura infantil no processo de leitura.	Ramos, Flávia Brocchetto and Nunes, Marília Forgearini
24	2012	<i>Educ. rev.</i> , Set, no.45	Caminhos da cidadania cultural: o ensino de artes no Brasil.	Gruman, Marcelo.
25	2009	<i>Educ. rev.</i> , no.33	Conteúdos lúdicos, expressivos e artísticos na educação formal.	Moreira, Jaqueline C. Castilho Schwartz, Maria
26	2006	<i>Educ. rev.</i> , Jun, no.27	Leitura de imagens e cultura visual:	Sardelich, Emilia.

			desenredando conceitos para a prática educativa.	
27	2008	<i>Ciênc. saúde coletiva</i> , Dez, vol.13, no.6	Os restos na história: percepções sobre resíduos	Velloso, Pimenta.
28	2010	<i>Cad. CEDES</i> , Abr, vol.30, no.80	Arte e pedagogia: além dos territórios demarcados.	Albano, Angélica.
29	2001	<i>Cad. CEDES</i> , Ago, vol.21, no.54	Arte, Indústria Cultural e educação.	Bertoni, Mara.
30	2007	<i>ARS (São Paulo)</i> [online]., vol.5, n.9	Expondo a mediação educacional: questões sobre educação, arte contemporânea e política.	Honorato, Cayo.

Tabela 1

Aprimorando a pesquisa de artigos e bibliografias para estudo, utilizei as palavras educação e hip hop como descritores, que resultaram no encontro de um texto MAGRO, Viviane Melo de Mendonça. Adolescentes como autores de si próprios: cotidiano, educação e o *hip hop*. *Cad. CEDES* [online]. 2002. Esse texto discorre sobre o cotidiano de jovens urbanos, apresentando outros significados de ser adolescente no contexto contemporâneo e as implicações desses significados nos processos educativos. Foi assim, um importante achado para aprimorar meus conhecimentos sobre a área da educação e suas aproximações com a cultura urbana e os movimentos culturais que nela se apresentam.

Também realizei uma pesquisa das publicações da Associação Nacional de PósGraduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Essa pesquisa se deu através das leituras dos trabalhos produzidos pelo Grupo de Trabalho Educação e Arte da referida Associação, nas reuniões que aconteceram entre os anos de 2009 a 2013, contemplando a participação deste grupo de trabalho nas reuniões 32, 33, 34, 35 e 36 da Anped. A partir da pesquisa dos trabalhos publicados pelo Grupo de

Trabalho Educação e Arte (GT 24) da Anped encontrei 19 artigos que se relacionam com a minha temática de pesquisa. Conforme tabela abaixo:

	Título	Autor	Universidade	Reunião/Data
1	Ocultações e revelações: questões metodológicas no uso da imagem da criança em pesquisas sobre a infância	Magali dos Reis	PUC-Minas	32 reunião da Anped Outubro de 2009.
2	Caminhos investigativos na formação estética de professores (as)	Maria Cristina dos Santos Peixoto	UENF	32 reunião da Anped Outubro de 2009.
3	Melodrama e ideal ascético em Nietzsche: para pensar o mau-gosto	Paola Zordan	UFRGS	32 reunião da Anped Outubro de 2009.
4	Os cursos superiores de formação de professores de artes visuais no Brasil: percursos históricos e desigualdades geográficas	Anna Rita Ferreira de Araújo	UFG	32 reunião da Anped Outubro de 2009.
5	Experiência estética e memórias de escola: um estudo a partir de depoimentos postados em meio digital	Marita Martins Redin Beatriz t. Daudt Fischer	Unisinos	32 reunião da Anped Outubro de 2009.
6	Corpo impregnado pela arte: implicações	Vanessa Caldeira Leite	UFPEL	32 reunião da Anped Outubro de 2009.



	no campo da educação			
7	O discurso dos pensarte: uma análise foucaultiana sobre a fabricação da docência em arte.	Fernando Lifczynski Pereira Luís Henrique Sommer	IPA/RS Unisinos	32 reunião da Anped Outubro de 2009.
8	Captura e resistência: elementos para pensar os lugares da experiência com música no currículo.	Luís Fernando Lazzarin	UFRR	32 reunião da Anped Outubro de 2009.
9	Pixações na metrópole: uma pedagogia fora da lei.	Gustavo Coelho	UERJ	32 reunião da Anped Outubro de 2009.
10	Percursos das artes visuais: geologia de uma disciplina.	Paola Zordan	UFRGS	33 reunião da Anped. Outubro de 2010
11	Pichação e grafite: reverberações educacionais	Valdemar Schultz	UFRGS	33 reunião da Anped. Outubro de 2010
12	Uma educação visual por entre literatura, fotografia e filosofia	Alik Wunder	UNESP	33 reunião da Anped. Outubro de 2010
13	Pixação como trabalho de conclusão de curso (tcc): Corajosos investimentos filosóficos para o ensino da arte	Gustavo Coelho	UERJ	33 reunião da Anped. Outubro de 2010
14	(Re)lendo o espaço nas ondas	Cláudia Mariza	UFPEL	33 reunião da Anped.

	imaginárias do graffiti: Contribuições para uma arte/educação contemporânea	Mattos Brandão		Outubro de 2010
15	Jovens no subúrbio carioca: vidas pouco narradas como sugestões a compreensões plurais da educação e das artes	Gustavo Rebelo Coelho de Oliveira	UERJ-Proped	34 reunião Outubro de 2011
16	Para pensar com a arquitetura - a espacialidade revolucionária de Frank Gehry	Marisa Cristina Vorraber Costa	Ulbra e UFRGS	35 Reunião da Anped Outubro de 2012
17	A arte e a formação em Herbert Marcuse: possibilidade de ruptura com a sociedade unidimensional	Juliana de Castro Chaves	UFG	35 Reunião da Anped Outubro de 2012
18	Contribuições da perspectiva metodológica ‘investigação baseada nas artes’ e da a/r/tografia para as Pesquisas em Educação	Marilda Oliveira de Oliveira	UFSM/RS	36 Reunião da Anped Setembro/Outubro de 2013
19	Por poéticas no ensino das artes: uma sintomatologia	Paola Zordan	UFRGS	36 Reunião da Anped Setembro/Outubro de 2013

Tabela 2

Quatro desses artigos apresentam reflexões sobre grafites/pichações e o campo educacional, constituindo-se em importantes dados de estudo para a construção deste projeto. O primeiro artigo intitulado “Pixações na metrópole: uma pedagogia fora da lei” (Coelho, 2009) propõe como sugestão a pedagogia do comportamento urbano, uma forma de fazer frente à uniformização dos espaços e da maneira como passamos por eles, indicando que este seja um passar mais ativo, marcante, comunicativo, que resiste à passividade da palavra “vagar”. No segundo artigo “Pichação e grafite: reverberações educacionais” Schultz (2010) nos ensina que a pichação e o grafite ocupam espaços visíveis e invisíveis das cidades, articulando conceitos do campo da filosofia, da arte e da educação junto às múltiplas formas de expressão das intervenções urbanas, a autora discorre sobre as experimentações e as intensidades dos diferentes autores e seus afetos no meio urbano e escolar. No terceiro artigo encontrado “Pixação como trabalho de conclusão de curso (tcc): Corajosos investimentos filosóficos para o ensino da arte” (Coelho, 2010), busca questionar e problematizar os sentidos de um ensino da arte, utilizando de autores como Nietzsche e Maffesoli para pensar sobre a moralização do fazer estético. O quarto artigo “(Re)lendo o espaço nas ondas imaginárias do graffiti: Contribuições para uma arte/educação contemporânea” (Brandão, 2010) focaliza a discussão sobre as questões socioculturais e os reflexos ambientais da prática do grafite, fomentando o debate sobre espaços urbanos ultrajados, analisando criticamente as manifestações expressivas da cultura urbana, em particular do grafite.

A partir da leitura desses artigos e tendo como base os livros: Caminhos Investigativos II: Outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação de Marisa Vorraber Costa (organizadora); 2007 e Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação de Dagmar Estermann Meyer (organizadoras); 2012, apresento a minha proposta metodológica para compreender o lugar das pichações e grafites nos espaços escolares. Como estas expressões/manifestações são compreendidas do lado de dentro e do lado de fora dos muros da escola?

Dito isto, esclareço que esta pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Estadual, da área urbana da cidade de Florianópolis/SC, localizada no bairro da Trindade. Esta escola está situada em uma região bem urbanizada, cercada por prédios, shoppings, supermercados, clubes

e possui um *muro*<sup>11</sup> lateral grafitado. Esse *muro* fica em frente a uma pista de skate que também possui grafites e pichações em seu entorno.

### 1.2.1- Sobre a fotografia no percurso da pesquisa

O trabalho foi desenvolvido em algumas etapas, a primeira delas foi a visita à escola, onde iniciei o mapeamento, através de registros fotográficos dos grafites que compõem o espaço da escola e os seus entornos na comunidade. Por isso, gostaria de em breves palavras enfatizar a composição que faço no texto dessa dissertação com as imagens que decorrem desse processo investigativo, tendo a fotografia como um elemento metodológico que atribuiu um sentido extremamente importante para a pesquisa.

De acordo com Tittoni e Oliveira (2010), a fotografia tem sido utilizada como ferramenta metodológica na pesquisa em diferentes abordagens, tais como na Psicologia Social (MAU-RENTE, 2005; TITTONI, 2004; DIEHL, 2007; AMADOR; FONSECA; KIRST, 2008), na Psicologia do Desenvolvimento (NEIVA-SILVA, 2003), na Sociologia (VON SIMSON, 2006), na pesquisa documental (VASCONCELLOS, 1995) e também na Antropologia Visual (ACHUTTI, 2004; TACCA, 1993) não se constituindo como um suporte técnico definitivo ou fechado, mas compondo a dimensão metodológica da pesquisa. As autoras apontam que existe uma diversidade de usos e possibilidades da fotografia, indicando maneiras diferentes de produzir conhecimento. Ao Fotografar, amplia-se através da produção de imagem, o impacto do olhar e as visibilidades possíveis dos objetos pesquisados. (TITTONI E OLIVEIRA, 2010). Nas palavras das autoras, “A fotografia, pode traduzir-se em uma arquitetura tensionada pelos sentidos produzidos na experiência de quem fotografa e no olhar que reverbera a imagem, produzindo-se na tensão entre o ato de fotografar, o fotografado e a fotografia” (TITTONI E OLIVEIRA, 2010 p.63).

Barthes (1984 apud Tittoni e Oliveira, 2010) diz que o olhar sobre a fotografia não vem de um lugar de operador, de fotógrafo, e sim de espectador. Seria então, a partir dos lugares do sujeito que olha e o sujeito que é olhado que o autor define as três práticas da fotografia:

---

<sup>11</sup> Destaco aqui esta palavra pela importância que assume neste projeto de pesquisa.

fazer, suportar e olhar. O fotógrafo é o que enquadra, limita, coloca em perspectiva o que quer destacar através do click da máquina. O espectador somos todos nós, ávidos por fotografias de origens diversas, mexidos ou não pela experiência, suportando ou não, os impactos que nos causa a imagem (TITTONI E OLIVEIRA, 2010).

Para Tittoni e Oliveira (2010), o ato de fotografar implica o lugar de fotógrafo, de espectador e as circunstâncias onde se produzem as fotografias e as visibilidades possíveis. O fotografar, segundo as autoras, acontece na experiência, entendida através de Foucault (2006), como um campo de lutas em que se articulam determinados campos do saber, tipos de normalidade e formas de subjetivação.

Ao propor a fotografia como ferramenta metodológica nesta pesquisa, pude descrever meus olhares, recortes e escolhas no ato de observar e capturar, a partir das imagens registradas, os sentidos dos grafites e pichações nos muros da escola. Dessa forma a fotografia deixou de ser somente uma ilustração de descrições, para se colocar com uma possibilidade de construção textual que me fez pensar e articular algumas reflexões sobre a escola neste trabalho.

Ao utilizar a fotografia como metodologia de pesquisa, Tittoni e Oliveira (2010) apontam que se abre espaço para autoria e para as múltiplas possibilidades de visibilidade trazidas pelas éticas do ver, o fotógrafo é o portador de uma forma específica de escrita, que possibilita uma forma outra de interpretar o mundo.

Para investigar as pichações e grafites nos muros das escolas, procurei trabalhar com conjuntos e sequências de imagens, possibilitando uma leitura dos dados investigados. Portanto, nesta dissertação apresento uma forma de descrição e interpretação dos dados obtidos no campo, compondo textos visuais (BIAZUS, 2006).

Em Diehl (2007), a fotografia coloca em questão certos tipos de conhecimentos, como as relações entre poder e sujeitos. Este autor situa a fotografia como eminentemente discursiva, pois se constitui em uma forma de relação que articula uma configuração específica de relações de força que se referem a um campo de visibilidade e possibilidades de enunciação. Assim a fotografia, para Diehl (2007), torna-se um analisador especial a partir de suas características essenciais relativas ao domínio do saber. A fotografia faz-se potente em um contexto de intervenção pela sua condição peculiar de explicitar uma posição de observação, conseguindo colocar em questão diversos dispositivos que a atravessam (DIEHL, 2007).

### 1.3 - ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS UTILIZADAS EM CAMPO

Após esta incursão no movimento de fotografar os grafites e pichações na referida escola, realizei cinco entrevistas individuais com integrantes da comunidade escolar e uma entrevista em grupo com professores da escola. As entrevistas foram realizadas em uma sala disponibilizada pela escola, com a acústica necessária para a gravação do áudio e com espaço para comportar todos os participantes sentados. Apesar de ter sido disponibilizada uma sala, os participantes *da rua* não quiseram entrar na escola, fato intrigante que nos fez pensar sobre as formas pelas quais a escola é vista por aqueles que estão do lado de fora<sup>12</sup>.

As entrevistas foram semiestruturadas, utilizando um roteiro inicial como pauta para o encontro, no entanto, foram ampliadas algumas questões que surgiram por parte dos entrevistados. As etapas das entrevistas objetivaram capturar as relações/impressões que os sujeitos da pesquisa estabeleceram entre as fotos e os conceitos de arte, violência, educação, cidade, escola, muro, família entre outros que surgiram em algumas falas e que serão trabalhados em capítulos seguintes

A pesquisa de campo foi realizada em algumas etapas e para uma compreensão mais fluida desse processo destaco como fui procedendo com estratégias de entrada nesse campo (escola) e sobre as vivências neste processo que nos exige procedimentos éticos na relação com sujeitos da pesquisa.

Meu primeiro passo foi apresentar meu projeto para os coordenadores da escola e verificar se seria possível realizar a pesquisa no local. Quando cheguei na escola fui recebida pela vigilante que me indicou o caminho até a coordenação, já que o diretor e a vice-diretora não estavam na escola naquele dia. Fui até a sala da coordenadora e conversei com ela sobre a pesquisa, explicando passo a passo o desenvolvimento da mesma. A coordenadora foi receptiva a primeira parte da pesquisa, disse que não havia problemas em tirar as fotos da parte interna da escola, porém com relação aos grupos ou rodas de conversa, ela ponderou que seria difícil montar esses grupos, pois muitos alunos e professores já haviam participado de outras pesquisas

---

<sup>12</sup> Este dado será explicado no capítulo 3, onde mostramos os sentidos atribuídos a escola pelos entrevistados.

da UFSC e não teriam interesse em participar de outras. Dessa forma, reestruturei essa parte da pesquisa para as cinco entrevistas individuais e uma entrevista em grupo.

Na semana seguinte, fui até a escola para iniciar o trabalho fotográfico. Nos primeiros dois dias tirei fotos dos grafites e pichações inscritos do lado de fora do muro da escola. No terceiro dia, fotografei a parte interna da escola. Quando iniciei as fotografias no lado interno da escola tive bastante dificuldade para encontrar manifestações de grafite e pichação dentro da escola, quando apareciam eram inscrições bem fracas. Talvez esta leveza, seja a manifestação disfarçada ou também a tentativa das faxineiras de limpar “essa sujeira” palavras expressas pelas próprias faxineiras da escola, que estavam presentes no momento em que tirei as fotos das carteiras e mesas das salas de aula.

A dificuldade em encontrar as expressões dos alunos não aconteceu somente na parte interna da escola, na parte externa também foi difícil visualizar esse tipo de manifestação e quando apareciam eram em lugares bem escondidos.

Após a captura das imagens, realizei a seleção através de três critérios de análise, o primeiro incluía as fotografias que evidenciavam o lado de dentro e o lado de fora da escola, o segundo as fotos que mostravam aspectos poéticos das expressões fotografadas e o terceiro as que tinham em seu conteúdo imagens ou frases ligadas a palavrões<sup>13</sup>. Após esta seleção montei três blocos de imagens separados para cada critério adotado. O blocos foram montados em uma cartolina preta como pode ser visto na figura 2 a seguir.

---

<sup>13</sup> O sentido atribuído aqui a palavra Palavrão é o mesmo indicado por Santos e Costa (2013), onde as palavras de baixo calão, são palavras que respeitam a regra da proibição muitas vezes entendidas como profanidades, relacionadas a uma proibição por um escrúpulo sem real entendimento, são palavras que não devem ser proferidas e essas, na sociedade laica atual são as simplesmente inadequadas aos padrões sociais de bom comportamento. Indicam, dentre outros temas, as palavras relacionadas a conteúdos sexuais e de excreção.



Figura 2 - Bloco de imagens pesquisa de campo.

O restante das fotos, incluindo as fotos utilizadas nos três blocos de imagem foram colocadas em uma caixa.

No momento de marcar as entrevistas, primeiramente conversei com a vice diretora da escola, que sugeriu que eu enviasse um e-mail convidando os professores para participar da entrevista em grupo sobre grafite e pichação nos muros da escola. Mandeí o e-mail 15 dias antes da data prevista para este encontro, mas apenas uma professora respondeu o e-mail. Desta forma, fui até o colégio e durante o intervalo dos professores fiquei na sala dos professores explicando a minha pesquisa e verificando quem teria interesse de participar. Consegui assim, quatro participantes e agendei o encontro para a semana seguinte.

As entrevistas individuais foram mais fáceis de realizar, entrei em contato com os participantes pessoalmente e marquei a data e realizamos a entrevista. As entrevistas foram estruturadas da seguinte forma: inicialmente eu mostrava o termo de consentimento livre e esclarecido aos participantes e perguntava se eles autorizavam a utilização de um gravador de áudio. Após esse primeiro momento, seguia as três etapas da entrevista. Primeiro eu perguntava aos entrevistados o que era para eles o grafite e a pichação. Após essa primeira pergunta, eu mostrava os três blocos de imagens (separadamente) e pedia para que eles comentassem o que lhes chamava



atenção naquelas imagens e por último eu solicitava que o participante escolhesse na caixa de imagem a fotografia que mais lhe chamava atenção e pedia para que me contasse o porquê. As entrevistas tiveram durações variadas, sendo que os tempo variaram entre 33 min e 1h e 20min.

Após a realização das entrevistas, iniciei a transcrição das mesmas e logo a nucleação dos dados da pesquisa. A nucleação a qual me refiro, trata-se da sistematização dos núcleos de significação do discurso, ou seja trata-se dos temas, dos conteúdos ou das questões centrais que são apresentados pelos sujeitos de pesquisa. Utilizamos a nucleação a partir dos estudos de Aguiar (2011), que nos ensina que o pesquisador será responsável por garimpar todos os aspectos que possam ser agregados em cada núcleo, sendo que os núcleos serão como organizadores das falas expressas dos sujeitos.

A partir da nucleação dos dados da pesquisa, as falas, os conteúdos e as emoções dos sujeitos passam a ser organizadas em núcleos e torna-se possível a apropriação dos conteúdos expressos pelos sujeitos sem fragmentar o discurso e sem ignorar as falas apresentadas (AGUIAR, 2011).

Nesta pesquisa, utilizamos sete núcleos para a organização dos dados. O primeiro foi o conceito de grafite; o segundo o conceito de pichação; o terceiro foram os conteúdos relacionados à escola; o quarto as falas que se vinculavam à ideia de muro; o quinto os temas relacionados a palavrões; o sexto foram os conteúdos associados à arte; e o sétimo os discursos que expressavam conteúdos relacionados à violência.

A seguir apresento uma tabela com alguns dados importantes para entendimento das falas dos sujeitos de pesquisa<sup>14</sup> que serão apresentadas no decorrer dos próximos capítulos.

Além da idade, o que se faz importante aqui é saber de que lado do muro esse sujeito fala.

---

<sup>14</sup> Os nomes dos entrevistados são fictícios, uma vez que, optamos metodologicamente para preservar a identidade dos mesmos.

	Nome	Idade	De que lado do muro	Tipo da entrevista
1	Linda	36 anos	Lado de dentro Funcionária da escola	Individual
2	Jorge	48 anos	Lado de dentro Professor da escola	Grupo
3	Sofia	48 anos	Lado de dentro Professora da escola	Grupo
4	Clara	29 anos	Lado de fora Atende na lanchonete em frente a escola	Individual
5	Pedro	19 anos	Lado de fora Frequenta a pista de skate em frente a escola	Individual
6	Bianca	15 anos	Lado de dentro Aluna	Individual
7	Miguel	18 anos	Lado de dentro Aluno	Individual
8	Margarida	59 anos	Lado de dentro Professora da escola	Grupo
9	Adriana	42 anos	Lado de dentro Professora da escola	Grupo

Tabela 3

## CAPITULO II - PICHACÃO E GRAFITE: MUROS, CONTORNOS E SUAS EXPRESSÕES NA ESCOLA

Nesse capítulo, procuro aprofundar o tema que circunscreve este trabalho de pesquisa, de modo que possa me aproximar do contexto da escola. Retomo as dimensões da emergência do grafite e das artes contemporâneas, em especial no Brasil, para chegar nas expressões dessa arte junto às escolas.

O grafite tem uma origem muito antiga, tão antiga, que nem se pensava na existência do spray. Historicamente, segundo Dupret (2008), suas primeiras aparições ocorreram com os egípcios, que usavam sangue de animais, tinta artesanal e mesmo carvão para sinalizar ou divulgar algo a toda população.

A cidade de Pompéia, na Itália, ainda tem um registro bem preservado das inscrições de seus muros, esta preservação aconteceu graças ao encobrimento da cidade pelas lavas do vulcão Vesúvio. Nestas inscrições estão desde anúncios de pequenos estabelecimentos, recados de amor até manifestações políticas. Este exemplo mostra que a atividade de inscrição sobre as paredes das cidades era prática usual na época (FERREIRA, 2009).

O termo Grafite ou Graffiti (do italiano *graffiti*, plural de *graffito*) significa "marca ou inscrição feita em um muro", e é o nome dado às inscrições feitas em paredes desde o Império Romano. Grafite vem da palavra "graphêin", que em grego quer dizer escrever e, em latim e italiano refere-se a "escritas feitas com carvão"; grafite também é o nome que se dá ao material de carbono que compõe o lápis" (DUPRET, 2008).

Além destas definições a palavra grafite, em uma pesquisa feita em três dicionários da Língua Portuguesa, vem carregada dos seguintes significados: 1. Desenho, inscrição, assinatura ou afim, feito com tinta, geralmente de *spray*, feito em muros, paredes e outras superfícies urbanas (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2013); 2. Inscrição ou desenho rabiscados à mão sobre um muro, uma parede, uma estátua etc.; pichação (Dicionário Aurélio, 1999); 3. Palavras, frases ou desenhos escritos em muros e paredes como mensagens, como contestação ou simplesmente de caráter obsceno (Dicionário Michaelis, 2013).

Estes significados apontam para uma ideia de grafite enquanto um movimento de contestação, que se utiliza de tintas e/ou spray, para

assinar, rabiscar, pichar palavras, frases e/ou mensagens em superfícies urbanas.

Nesta pesquisa alguns dos entrevistados trouxeram essa ideia de contestação, como podemos observar nas falas de Adriana e Margarida:

Adriana relata que:

O que eu lembro assim um pouco do grafite é que ele nasceu como, a pessoa mais empobrecida, a classe menos favorecida não tinha acesso a arte elitizada, então eles levaram para a rua um pouco dessa arte né. E aí eles fizeram também manifestar as insatisfações, os problemas sociais e passar tudo através do grafite. E por ser o grafite uma técnica que é precisa realmente de um espaço eles foram para os muros, para viadutos, lugares que realmente dá pra fazer, tudo tem que ter autorização para fazer o grafite a arte mesmo, então ela é considerada uma arte mas ela tem os seus pré-requisitos né para ser realizado. É um trabalho cultural de mostrar os desejos os anseios do povo, ou mostrar um problema social realmente. E tem aquela outra parte que é só uma manifestação uma vontade de colocar algo pra fora que as vezes acabam extrapolando, não tem limite (Professora, lado de dentro, entrevista realizada em 24 de abril de 2014).

Já para Margarida:

...é mais aqui é contra a prefeitura já. A palavra proibido já ressaltou a pessoa: “o mundo pede abrigo” e não isso aqui que a prefeitura tá dizendo. Então é uma revolta. Há uma grande revolta dessa pessoa que teve o impulso de... é contra o governante, contra o sistema. Bem contra. Mas olha gente não é só nas escolas, né, qualquer banheiro que a gente vai (Professora, lado de dentro, entrevista realizada em 24 de abril de 2014).

As entrevistadas trazem as impressões do grafite e da pichação enquanto um movimento de revolta, além dos critérios para ser considerada arte que veem associados a ideia de autorização para a execução. A entrevistada Adriana ainda nos apresenta a noção do grafite enquanto um trabalho cultural que manifesta os desejos de um povo e seus problemas sociais.

Apoiada no sentido de contestação, Dupret (2008), ensina-nos que o grafite é uma manifestação de cunho popular, que traduz na comunicação ampla e social as posições dos que se sentem sem condições de utilizar os veículos midiáticos instituídos para revelar seus princípios e/ou objetivos. Podemos observar este fato na fala da entrevistada Margarida: "Grafite pra mim é uma arte é uma forma de expressar diante de um tema uma temática, que está passando o país, política, a escola, né, as vezes eles relatam isso com muita clareza" (Professora, lado de dentro, entrevista realizada em 24 de abril de 2014).

Em sua Dissertação "Superfícies alteradas: Uma cartografia dos Grafites na cidade de São Paulo", Silveira (1991) aponta que o Grafite atravessa os séculos revelando-se uma prática presente em diversas civilizações, apresentando os costumes e práticas sociais evidenciam assim, a condição humana de uma época.

O grafite aponta assim, para nossa realidade, e as suas formas de existir e habitar o mundo. Observamos a partir das falas dos entrevistados as diferentes formas de se entender e capturar esse movimento.

Jorge diz que o grafite: "são expressões, né, tão se expressando, uns com alegria e outros com irritação, com raiva. E as expressões de grafítagem ali só tem uma função de assustar as pessoas, de medo" (Professor, lado de dentro, entrevista realizada em 24 de abril de 2014).

Já Adriana relata que: "tanto o grafite quanto a pichação tem sempre uma mensagem" (Professora, lado de dentro, entrevista realizada em 24 de abril de 2014).

Os diferentes entendimentos do grafite relatados por esses entrevistados nos falam de um mesmo tempo, mas com distintos afetamentos provocados por essas manifestações e expressões. É junto com esses distintos afetos, que muitas vezes se colam e se fazem semelhantes ou próximos, que vamos discorrer sobre a emergência do grafite na contemporaneidade, a chegada do grafite no Brasil, para finalmente conectarmos essas manifestações ao ambiente escolar.

## 2.1- A EMERGÊNCIA DO GRAFITE NA CONTEMPORANEIDADE

A partir desta noção do grafite enquanto a expressão da condição humana, de sua cultura e das práticas sociais que acontecem em um determinado momento histórico, o grafite contemporâneo

emergiu em Paris em 1968 de uma forma marcante. Silveira (1991) aponta que as inscrições, as quais surgiram na cidade, foram uma espécie de ação antimídia que associava um processo de singularização em que se investia num tipo de grafismo até então associado à sarjeta, aos banheiros públicos e terrenos baldios, mas que agora surgia nas redondezas das universidades.

Lara (1996) coloca que, na França, as regras de conduta e a estruturação da sociedade de consumo oprimiam o indivíduo, o controle social era rigoroso e a palavra de ordem tinha passado a se produzir. Foi em meio a tudo isso que jovens estudantes universitários revoltaram-se contra a massificação da sociedade e em maio de 1968 esse sentimento de revolta configurou-se em um movimento estudantil que rapidamente ganhou as ruas e exportou para o mundo uma nova maneira de se comportar, de pensar e também de se vestir.

Essa nova forma de se manifestar chegou também ao Brasil como nos conta a entrevistada Sofia que relembra da época da ditadura militar em sua cidade natal, Porto Alegre:

...não era uma manifestação de pichação mas chegava assim... tinha uma loja que vendia roupas com bala, que vinha do Vietnã, aquele período da guerra do Vietnã. Então era o máximo aqueles jovens usarem aquelas roupas e eram muito caras. E eles diziam que vinham de lá as roupas. Então quanto mais perfuradas, quanto mais rasgadas, mais pichadas.... era uma manifestação daquele momento. Então acho que tem que ver tudo isso, o período, o tipo de imagem que a gente percebe (Professora, lado de dentro, entrevista realizada em 24 de abril de 2014).

No movimento de maio de 68, os estudantes desafiaram o sistema e sofreram uma reação imediata das forças repressivas. Utilizaram, assim, como meio de comunicação, frases poéticas e políticas e as escreveram nos muros de Paris.



Figura 3 - A palavra é que nem merda quando sai alivia.

Na foto acima, verificamos um conjunto de tags, frases e desenhos que compõe a paisagem do muro e da rua na nossa atualidade, fato que se faz presente nas ruas desde aquele movimento.

Naquele momento, os muros tinham a palavra, coexistiam dois tipos de expressão: os cartazes e os grafites. Em Paris o grafite transbordava a cidade, trazendo consigo as ideias e ações libertárias dos jovens e coletivos. Os grafites diziam um texto, sem se preocupar com a forma. O que se fazia importante naquele momento histórico era contestar, atacar o Estado, a polícia, a mídia e a sociedade de consumo (SILVEIRA, 1991).

Outro importante lugar ocupado pelo grafite nesta época, foi na revitalização de espaços públicos antes abandonados. Moraes (2006) coloca que o grafite era uma ferramenta versátil na comunicação de caráter anti-institucional, atingindo grande número de pessoas e refletindo, em plena via pública, o pensamento das comunidades menos favorecidas.

Esse fato ainda se faz presente em nossa sociedade como podemos verificar na imagem abaixo, os grafites acontecem em diversas ruas e muros da cidade e se fazem em intensa interação com os que ali transitam.



Figura 4 — O muro/ escola/ rua

Mesmo com a diluição do movimento político, os grafites continuaram seu percurso nos muros de Paris atravessando as décadas de 70 e 80 com algumas modificações, mas sem perder seu espaço na cidade (SILVEIRA, 1991).

Lara (1996) aponta que a partir de maio de 68 ocorreu a reformulação de alguns conceitos sobre a ocupação/utilização de espaços urbanos, colocando a rua em um lugar agora de importância e visibilidade. A rua passa a partir desse momento, a ocupar o espaço dos cafês das antigas vanguardas, influenciando a arte com seus panfletos, cartazes e grafites. Os centros acadêmicos de todas as universidades começaram a ter uma relação direta com as passeatas e reuniões, produzindo faixas e panfletos de cunho libertário, anunciando uma cultura independente, propondo uma contracultura, uma vida alternativa e a necessidade de se desvincularem do sistema que operava até então (LARA, 1996).

Como relação a esta ideia de rua conquistada pelo movimento de maio de 68, dois entrevistados apontam opiniões interessantes com relação às fotos que foram apresentadas do lado de dentro do muro da escola e do lado de fora.



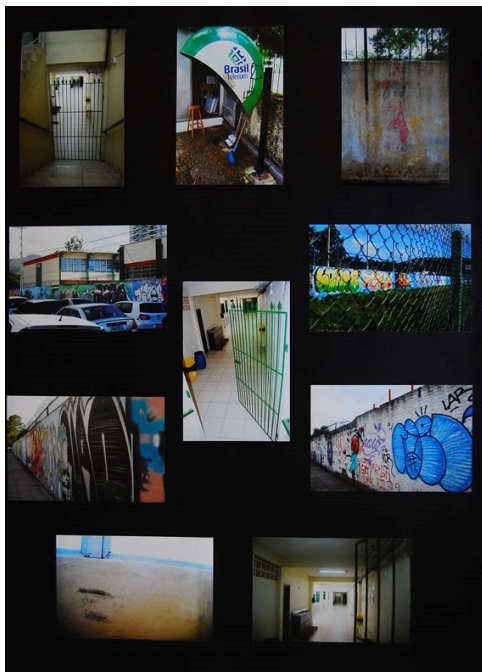


Figura 5 - Bloco de imagens/ dentro/ fora

Segue o relato do entrevistado Pedro a respeito da figura 5:

Essa aqui é dentro? Fora? Olha vou te falar que do lado de fora tá bem mais bonito. Principalmente esse lado aqui que está de frente pro colégio, da arquibancada o muro do colégio, nessa época aqui tava bonito, não sei se tá assim ainda? Esse daqui tá rabiscado mas eles tinham falado que tinha um espaço reservado para cada cara que ia fazer um trabalho ali, só que não aconteceu não sei porque. Ai dentro é como é pra ser só alguns lugares aqui que oh... aqui não tem nada, aqui não tem nada. Tá tipo uma paisagem normal, uma escada um corredor. Aquilo que a gente sempre vê nada de diferente. Acho que isso, acho que uma cor ia ficar bonito, por causa de colégio, por causa da criatividade esse tipo de coisa eu acho (Frequenta a pista de skate em frente a escola, lado de fora, entrevista realizada em 17 de abril de 2014).

Já Bianca nos diz que: "a de fora eu acho que é grafite. é um local limpo fora, é mais bonito e mais conservado" (Aluna, lado de dentro, entrevista realizada em 16 de abril de 2014).

Junto com esses ideais e essa nova forma de ver e utilizar a rua, o movimento de maio de 68 ultrapassou as fronteiras da França e ganhou apoio também nas universidades europeias, nos EUA e na América Latina. O movimento estudantil transformou-se numa revolta do indivíduo contra o Estado, utilizando meios alternativos de comunicação, como as inscrições em faixas, muros e panfletos, alterou e influenciou também a maneira de pensar e agir de toda uma geração (LARA, 2006).

Em Nova York o movimento do grafite teve início com os Tags<sup>15</sup>. Silveira (1991) coloca que o tag é uma marca dotada de uma forma elaborada, um signo simples que pode ser facilmente reconhecível, sendo traçado inicialmente com o pincel atômico e depois com spray por toda a cidade.

Na imagem abaixo podemos visualizar algumas tags encontradas na escola e nos muros do lado de fora da escola.



Figura 6 - Porta do banheiro.

---

<sup>15</sup> O Tag é uma inscrição, uma espécie de assinatura, que associa o nome do grafiteiro a rua onde ele habita (SILVEIRA, 1991).

O lugar preferido dos grafiteiros era o metrô, meio mais eficaz de propagarem seus nomes. Silveira (1991) aponta que a grande parte dos jovens grafiteiros pertenciam às minorias étnicas negras ou latino-americanas, que, com a intensificação do fenômeno, passaram a agir coletivamente, constituindo gangues com o objetivo de ter mais sucesso no metrô.

Com o passar do tempo, as tags ganharam volume e os grafites passaram a ocupar toda a superfície lateral dos vagões, formando o que Cooper e Chalfant (1984 apud Silveira 1991) denominam de Top-to-bottom-whole-car que apareceu por volta de 1975. A partir daí, Silveira (1991) coloca que os grafites começaram a se tornar composições complexas, com letras e efeitos tridimensionais associados a histórias em quadrinhos.

Essas letras e efeitos tridimensionais ainda se fazem presentes nos grafites atuais, como podemos ver na imagem abaixo:



Figura 7 - Muro externo grafite.

Os grafiteiros nova-iorquinos usavam os trens como uma espécie de galeria de arte, porém, pública, aberta, em movimento e com a finalidade de expressar seus direitos à cidade, como uma importante e necessária parte de suas vivências socioculturais (LARRUSCAHIM, 2013).

Através desse movimento de circulação ativa (inscrição nos trens) pela cidade, o grafite passou a expressar muito mais do que a voz isolada de alguns, e logo chamou a atenção da mídia e da prefeitura de Nova York que interpretaram o movimento como perigoso e subversivo à ordem. O grafite torna-se assim, para mídia, público e autoridades um ato vandalismo (LARRUSCAHIM, 2013).

Com relação à reação da polícia e do Estado, Silveira (1991) descreve que enquanto em Paris as repressão aos grafiteiros era moderada, em Nova York ela era radical. Foram criados esquadrões especiais de combate, foram feitas leis de restrição a venda de spray e pincel atômico a menores de 18 anos e os trens passaram a ser revestidos com uma resina plástica anti-grafites que facilitava a limpeza.

Mesmo com todos esses esforços repressivos contra o grafite, o fenômeno não se extinguiu ou diminuiu, muito pelo contrário, continuou a crescer e os trens continuaram a ser grafitados, além das estações e outras superfícies urbanas (SILVEIRA, 1991).

No decorrer dos anos 70, os grafites espalharam-se pelas grandes metrópoles europeias e aprimoraram-se. As tags cresciam ascendentemente e os grafites figurativos foram se sofisticando e começaram a ser notados pela mídia. Foram pontuados e exaltados por escritores famosos como Norman Mailer<sup>16</sup> (1974) e pelo sociólogo Jean Baudrillard<sup>17</sup> (1973/1974) e assim alcançaram um novo status social (SILVEIRA, 1991).

O grafite passa agora a ter um lugar no mercado da arte, nomes como Jean-Michel Basquiat, Keith Haring, John Crash e Kenny Scharf em Nova York e Speed Graphito, Costa e Daniel “Bau Geste” em Paris

<sup>16</sup> Norman Miller foi um dos pais dos Novo Jornalismo Norte Americano, em seu livro *The Faith of Graffiti* (1974) com fotos de Mervyn Kurlansky e Jon Naar, catou a essência da arte de rua que ali nascia antes de qualquer jornalista, crítico de arte, artista ou grafiteiro. (Disponível em <http://oambulante.wordpress.com/2010/06/07/norman-mailer-descobre-o-graffiti-na-nova-york-de-1974/>)

<sup>17</sup> Entre 1973 e 1974, Jean Baudrillard escreve um artigo intitulado *Kool Killer ou a Insurreição pelos signos*, que é publicado no Brasil na Revista Cine Olho em 1979. Neste texto o autor apresenta de forma virulenta, as características daqueles signos (Grafites) produzidos durante as décadas de 70, dando lugar ao seu caráter transgressor e, sobretudo, sobre suas características de vazio, referindo-se aos seus significados (FERREIRA, 2009).

começaram a se fazer presentes em exposições, potencializando espaços para os grafiteiros no mercado da arte (SILVEIRA, 1991).

Com relação a entrada do grafite no mercado da arte, alguns dos entrevistados anunciaram em seus discursos essa distinção do grafite enquanto arte:

Margarida: "o grafite pra mim é uma obra de arte né, ele quer se expressar e relata de uma forma através dos muros né, que eu acho bonito" (Professora, lado de dentro, entrevista realizada em 24 de abril de 2014).

Sofia: "o grafite como uma manifestação artística e como consentimento assim de usar aquele muro, alguém permitiu que fosse realizado aquele tipo de arte aqui" (Professora, lado de dentro, entrevista realizada em 24 de abril de 2014).

Mesmo com a institucionalização e comercialização do grafite, eles continuam a acontecer ilegalmente nas superfícies urbanas, modificando-se, sofisticando-se mas preservando algumas características do tipo de ação e de modalidade de inscrição que permanecem.

## 2.2 A CHEGADA DO GRAFITE NO BRASIL

O grafite apareceu no Brasil há quase cinquenta anos e assim como na Europa, era uma forma de inscrição política e crítica à repressão imposta pela ditadura militar dos anos 60 do século XX. Objetivava instituir novas liberdades democráticas e opinar sobre o sistema e a realidade vivida. Pretendia-se, então, como um movimento de contracultura, invertendo e transgredindo os espaços oficiais de exposição artística, de diálogo e discussão no interior das cidades (FURTADO e ZANELLA, 2009).

Antes de continuarmos, cabe um pequeno retrocesso para a compreensão da emergência do grafite no Brasil. Cerca de sessenta anos antes do movimento da ditadura militar, ocorria no Brasil uma campanha de nacionalização. O início do século XX foi marcado por um movimento que buscava uma unidade nacional. Era um momento em que a *classe dominante*<sup>18</sup> do Brasil celebrava a imagem de um "país essencialmente agrário" e a ideia de nacionalidade buscava legitimar o que tinha restado do sistema colonial e a hegemonia dos proprietários de

---

<sup>18</sup> Termo da autora Ferreira (2009).

terra. Isso aconteceu durante o Império e o início da República, junto com o período de extensão do território e densidade demográfica. Nesta época, progresso significava apenas o avanço das atividades agrárias e extrativas, e a *classe dominante* sustentava um otimismo ideológico caracterizando o nacional como pacífico e ordeiro na construção da ideia de uma transição sem conflitos (FERREIRA, 2009).

Após este período, entre 1920 e 1930, aconteceu o primeiro momento da industrialização, junto com a tentativa de afastar o nacionalismo do “país essencialmente agrário”<sup>19</sup> com a elaboração de uma nova ideologia, o nacionalismo desenvolvimentista. Com base em uma “consciência nacional” das classes sociais, a ideia de “caráter nacional” adquire uma nova concepção, a de “identidade nacional” (FERREIRA, 2009).

Neste momento, a arte passa a fazer parte de um debate nacionalista, travado internacionalmente, a procura por referências populares. Assim a arte moderna passa a ser produzida a partir das concepções pessoais dos artistas, das suas vivências e experiências cotidianas. Com base nesse movimento por referências populares, os artistas modernos afastaram-se das regras, normas e ideais e aproximaram-se da vida para potencializar suas inspirações. Esta aproximação com a vida cotidiana, que acontece primeiramente com os românticos, no impressionismo, torna-se fundamental para o desenvolvimento da arte moderna e contemporânea (FERREIRA, 2009).

A arte brasileira também segue este espírito por renovação, e em meados da década de 1920, principalmente com o acontecimento da "Semana de Arte Moderna", ocorrida em 1922, no Teatro Municipal de São Paulo, potencializou-se uma mostra de expressividades dos artistas modernistas brasileiros. Segundo Ferreira (2009 p.6), “Os artistas utilizaram as cores emocionais expressionistas, as características planas e geométricas do cubismo em retratos não naturalistas, e o espírito futurista, de exaltação ao progresso, à industrialização das cidades, ao novo dinamismo com a chegada da luz elétrica, dos automóveis e arranha-céus.” Esse senso de renovação apresentado, na semana de arte moderna de 1922, perseguia a ideia de identidade nacional e sua respectiva expressão na arte. Neste momento, artistas não queriam apenas absorver as influências europeias, mas sim conseguir transformá-las de maneira coerente com a realidade social brasileira (FERREIRA, 2009).

---

<sup>19</sup> Grifo da autora Ferreira (2009).

Com os novos caminhos estéticos conectados à valorização nacional, ditados pela semana de 22, um grupo de artistas modernistas<sup>20</sup> atribuem aos programas de emancipação cultural (traços culturais brasileiros) o resgate de seu passado, a reabilitação da sabedoria popular e a liberação das forças escondidas do país (FERREIRA, 2009).

Buscando essa identidade nacional, artistas, músicos e escritores tentaram compor uma nova linguagem, tanto escrita quanto visual. Assim, como nos aponta Ferreira (2009 p.7) “as lendas indígenas, os temas folclóricos, as festas e tradições populares transformam-se em fontes privilegiadas de inspiração”.

Na década de 1930, a arte conecta-se com a esfera política, torna-se também uma arte panfletária. Com a chegada ao poder de Getúlio Vargas, na a Revolução de 1930, e em 1937, com a implantação do Estado Novo, é consolidado no Brasil o projeto nacionalista já em curso. Vargas utilizou da arte e da cultura como agentes de coesão social, visando a imagem de uma sociedade unificada e homogênea. Assim, o governo passou a liberar verbas para a construção de murais socialmente úteis e de caráter didático e disciplinador, incorporando o mundo do trabalhador na arte (FERREIRA, 2009).

Com a era Vargas, a arte no Brasil passou a expressar uma glorificação da figura do trabalhador, e ilustra o discurso de uma doutrina disciplinadora. Objetos puristas e paradigmáticos são representados em ambientes de plantação e linhas de produção, o moderno se traduz na deformação dos corpos e o acadêmico na exposição clássica e formal de volume (FERREIRA, 2009).

Nesse período (1930-1945), o Brasil vive um forte crescimento econômico e de modernização industrial, emergindo uma nova elite econômica, urbana e industrial. Esta elite, projetava ideais cosmopolitas e foi decisiva para a mudança da vida cultural das grandes cidades brasileiras (FERREIRA, 2009).

Em 1952, o Movimento Concreto<sup>21</sup> propõe intervenções artísticas conectadas à produção industrial e à sociedade. Esse conceito de arte foi importado da escola de Ulm<sup>22</sup> (Alemanha). A partir deste movimento, a

---

<sup>20</sup> Neste grupo destacam-se: Os manifestos da Poesia Pau-Brasil (1924) e Antropófago (1928), de Oswald de Andrade.

<sup>21</sup> Grupo de arte paulista criado em 1952 por Geraldo de Barros, Waldemar Cordeiro, Luís Sacilotto, Anatol Wladyslaw, Féjer, Lothar Charoux e Leopoldo Haar.

<sup>22</sup> A escola Ulm, conhecida como Escola Superior da Forma é um centro de ensino e pesquisa de design e criação industrial, fundada em 1952, por Inge

produção artística passava a diluir-se numa produção estética mais ligada aos objetos cotidianos, à urbanística, à sinalização pública, deixando a temática social em segundo plano (FERREIRA, 2009).

Como reação ao movimento concreto, por iniciativa de alguns artistas cariocas, nasce o neoconcretismo. O neoconcretismo (1959-1961) reagiu ao que esses consideravam um racionalismo exacerbado do concretismo paulista, trouxe uma veia experimental em suas propostas e valorizava o significado existencial e afetivo da obra de arte, sua expressão e sua singularidade. Retomou, assim, a discussão do social no circuito de arte brasileiro (FERREIRA, 2009).

Um dos integrantes desse movimento neoconcretista, o artista Hélio Oiticica, propôs uma ruptura das concreções artísticas, deslizamento arte para as práticas vivenciais e dissensuais. Sua proposta se traduz na transição do espaço bidimensional da arte para o espaço real vivenciado, transformando o espectador e contemplador, em participante. Oiticica visava, assim, diminuir a ênfase na visão e incluir todos os sentidos abrindo a possibilidade de a arte influir no comportamento dos indivíduos. Para ele, essa mudança de comportamento foi uma alavanca para a transformação da arte (FERREIRA, 2009).

A experiência de Oiticica no pensamento neoconcreto, tinha o intuito de contribuir na sensibilização dos sujeitos para a importância da consciência de si e da descoberta da criatividade, para um descondicionamento da liberdade interior. Nesse sentido, as experiências artísticas, por não estarem encerradas dentro das obras, são colocadas para que os participantes as levem dentro de si como vivências ampliadas no cotidiano. O artista questiona assim, a relação arte e sociedade através da anti-arte que se opõe à institucionalização (FERREIRA, 2009).

Após esse movimento, o Brasil passa por um momento de desorganização da programação visual das cidades pós-modernas, esta

---

Aicher-Scholl (1917-1998), Oti Aicher (1922-1991) e Max Bill (1908 – 1994). A escola é um empreendimento privado de caráter interdisciplinar, que reúne arquitetos, designers, cineastas, pintores, músicos, cientistas e outros, e tem como proposta a atuação na concepção de objetos produzidos em escala industrial, de uso cotidiano ou científico, relacionados à construção e aos suportes modernos de informação. Este modelo retoma a relação entre arte e ofícios, arte e indústria arte e vida cotidiana. (Disponível em: [http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia\\_ic/index.cfm?fuseaction=instituicoes\\_texto&cd\\_verbe\\_te=5696](http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=instituicoes_texto&cd_verbe_te=5696))



acontece pela institucionalização de uma indústria cultural, pela emergência da sociedade de consumo, pela publicidade, pela estética do urbanismo, pela legislação, pelos “bons costumes” sociais, etc. (FERREIRA, 2009).

E em meio a este cenário, no final de 1970, o grafite emergiu no Brasil. No seu início, os grafites se restringiam a aparecer nos muros da cidade universitária e se constituíam basicamente de frases e ideogramas. A partir daí, foram se deslocando para algumas regiões da Vila Madalena e começaram a interferir no cotidiano da cidade (SILVEIRA, 1991).

Porém, como afirma Moraes (2006), no Brasil as primeiras práticas de pichações e grafitação foram aquelas aplicadas como arma política, durante a vigência do regime militar de 1964. Nesse momento, o Brasil enfrentava uma série de restrições à liberdade de expressão e era uma prática comum dos jovens do movimento estudantil o registro de sua insatisfação nos muros das cidades e dos colégios. Esses registros ou inscrições eram compostos por frases de impacto, manifestações diretas de repulsa ao regime militar. (MORAES, 2006). Ferreira (2009) tece que os movimentos de protesto contra a ditadura militar no Brasil tinham como lema central a frase: “Abaixo a Ditadura”.

A entrevistada Sofia relata que vivenciou esses movimentos na cidade de Porto Alegre:

...na nossa época já tinha, eu faço parte do período de ditadura militar, então havia muita pichação: Abaixo a ditadura, faça amor não faça guerra. Aqueles símbolos de paz, eu venho de Porto alegre, do centro de Porto Alegre então esses tipos de pichação eu convivo com ele desde criança. Eu lembro aquelas paredes enormes, eu era criança e aqueles prédios eram enormes. E estava lá grande: abaixo a ditadura. Foi um período terrível da história (Professora, lado de dentro, entrevista realizada em 24 de abril de 2014).

Observo na fala de Sofia o caráter político dessas inscrições e como os modos de resistência se inscreveram pelas ruas da cidade. Larruscahim (2013), destaca que, se fizermos uma cronologia da pichação e do grafite no Brasil, veremos que até o fim da década de 60 quase a totalidade das intervenções urbanas eram conhecidas como pichações e possuíam um conteúdo essencialmente político contra a ditadura militar da época. Acompanhando este autor, vemos que até hoje os limites que separam o grafite da pichação não são nítidos e que é

somente a partir do fim dos anos 70 e início dos 80 que o grafite passa a se estabelecer como um estilo diferente da pichação, muito disto em razão da influência do grafite nova-iorquino apresentado por pioneiros do grafite brasileiro como por exemplo, Alex Vallauri<sup>23</sup> (LARRUSCAHIM, 2013).

Esse é um importante dado histórico, uma vez que em todas as entrevistas observamos a distinção entre grafite e pichação. Como podemos observar nas falas dos entrevistados Pedro e Clara.

Pedro relata que:

Pichação pra mim é aqueles riscos que os caras fazem nos muros que é um monte de rabisco. Isso é pichação que fica eles tentando escrever alguma coisa de uma forma diferente que nem todo mundo entende. Já o grafite é diferente é uma arte (Frequenta a pista de skate em frente a escola, lado de fora, entrevista realizada em 17 de abril de 2014).

Já nas palavras da entrevistada Clara:

...olha o grafite eu acho que são desenhos que o pessoal faz ai bonito, né, e pichação as vezes eles picham pra sujar mesmo para escrever coisas que não devem é isso. Sim o grafite tem um desenho tem uma lógica a pichação é mais coisa pra sujar mesmo deixar recado que não deve... coisas assim (Funcionária da lanchonete em frente a escola, lado de fora, entrevista realizada em 15 de abril de 2014).

Os estudos do historiador Paulo Knauss (2001 apud Larruscahim 2013) dizem que é provável que as primeiras reportagens brasileiras sobre grafite tenham sido sobre as campanhas contra o grafite em Nova York (*Graffiti Wars*). Só que, nestas reportagens, o termo utilizado não era grafite, mas sim pichação. Segundo o historiador, o rótulo da pichação serviu para homogeneizar um campo de manifestações de diferentes sentidos e proposições. Assim, o grafite

---

<sup>23</sup> Alex Vallauri (1949-1987) é considerado um dos maiores precursores da arte urbana no Brasil, realizando grafites e xerografia (técnica de aplicação de gravura) em espaços públicos. Formado em Comunicação Visual pela Fundação Armando Álvares Penteado e especializado Artes Gráficas pelo Litho Art Center na cidade de Estocolmo na Suécia.

associado às ‘tags’ nova-iorquinas não se afirmou como uma expressão urbana no Brasil na virada da década de 1970 para a de 1980 (LARRUSCAHIM, 2013).

Como resultado desse processo de desqualificação e homogeneização do grafite e da pichação no Brasil, essas manifestações até o início da década de 90 foram associadas à ideia de vandalismo, enfraquecendo seu espaço de expressão urbana artística e política (LARRUSCAHIM, 2013).

Algumas entrevistas trazem em seu conteúdo a ideia da pichação enquanto ato de vandalismo como vemos nas falas de Jorge, "já tem um certo teor de vandalismo em cima do trabalho do grafite, e o orelhão, aquilo ali não é grafite nem vai ser nunca, aquilo é depredação do patrimônio público" (Professor, lado de dentro, entrevista realizada em 24 de abril de 2014) e Linda "a pichação é quando as pessoas estão revoltadas querem marcar... é marcando violência tem essa diferença e o grafite vem dum que pode ser uma paisagem da natureza criança no parque, então tem ali já a diferença, da violência" (Vigilante, lado de dentro, entrevista realizada em 14 de abril de 2014).

Como relação à distinção da terminologia grafite e pichação, os dados apontam que, nos Estados Unidos e na Europa, o termo grafite refere-se, na maior parte das vezes, a toda escrita urbana, aos rabiscos nos metrô, banheiros, nomes de gangs, tags que são assinaturas em spray dos escritores de rua, imagens elaboradas e, em alguns casos, à arte de rua ou muralismo. Já no Brasil, existe uma diferença entre atividades de grafite e pichação e alguns autores apontam essa distinção (Gitahy, 1999; Lara, 1996; Lodi, 2003; Ramos, 1994 apud Furtado e Zanella 2009).

Segundo Furtado e Zanella (2009), o grafite pode ser considerado tanto como uma forma de “pichação evoluída”, como uma corrente de expressão estética sem territórios pré-fixados e que não exclui a pichação, mas que pode se distinguir dela como prática urbana.

No dicionário da Língua Portuguesa (Aurélio, 1999), o significado da palavra pichação é: Ato ou efeito de untar com piche; pichamento. / Inscrição feita à mão, com pincel ou frequentemente aerossol (p. ex., num muro de cidade, na parede de um prédio etc.); grafite. / Ling. inform. Ato de falar mal de alguém; censura.

Como vemos apesar de ser associada ao grafite, como uma linguagem informal, a palavra pichação vem carregada de uma conotação pejorativa como falar mal de alguém, censurar.

Vemos isso na fala do entrevistado Jorge:

...infelizmente assim hoje a gente vê a pichação como transmissão de informação entre gangues, entre bandidagem. É porque dentro de cadeia não existe grafite é só pichação é cada um mandando sua sigla sua informação, sua informação de como cometer crime, é invasão porque é tudo em local não permitido. E simplesmente tem essa conotação hoje a marginalização. Meu ponto de vista, aquilo que a gente vê, o que se lê da pichação não é nada mais do que isso, a marginalização. E o grafite é aquilo que já foi falado, é a cultura autorizada, é uma expressão cultural. Então assim, tem muita gente que não consegue simplesmente ficar no papel, então ele acaba se expandindo num volume bem maior, então é uma maneira de se expressar a cultura (Professor, lado de dentro, entrevista realizada em 24 de abril de 2014).

Tavares (2010) diferencia o grafite da pichação, pelo tipo de figuração. Seguindo este autor, o grafite usaria o recurso figurativo de personagens anônimos e a pichação teria uma tipografia feroz e ilegível para leigos.

Podemos verificar essa distinção apontada por Tavares (2010) nas fotografias abaixo. A primeira representaria o grafite através do desenho de uma personagem e a segunda uma pichação, com letras e rabiscos segundo os apontamentos feitos por Tavares que diferenciam essas manifestações pelo tipo de figuração.



Figura 8 - Grafite no Portão



Figura 9 - Pichações muro externo

Com relação a esta forma de escrita os entrevistados apontam que:

Bianca faz referência a figura 8:

Grafite são desenhos que mostram talvez mostram o que as pessoas tão sentindo que elas demonstram aquilo. naquele momento. pichação geralmente não demonstra tanto é mais rabisco do que qualquer outra coisa é já o grafite demonstra mesmo o que as pessoas tão sentindo são desenhos é uma forma de arte. A pichação é mais um rabisco é mais uma coisa que faz mais para modificar, o grafite é uma forma de arte já a pichação não (Aluna, lado de dentro, entrevista realizada em 16 de abril de 2014).

Seguindo com Tavares (2010), vemos que a pichação estaria ligada à ideia da marginalidade (margem), a um caráter de resistência e de potência poética. Assim, "se não fosse proibido, se não fosse considerado sujo e feio, não teria a potência heroica do sujeito que se propõe a enfrentar todos os riscos para deixar sua marca na cidade" (TAVARES, 2010 p. 25).

A entrevistada Sofia traz essa marca da suposta marginalização da conduta do pichador:

E a pichação eu acho já uma maneira, pra mim eu acho um ato violento assim, na minha visão, não aprovo. Uma que foi realizado assim de uma maneira até assim arriscada eu vejo ali um risco muito grande, de pichar cada vez mais alto, parece que para mostrar até aonde eles podem ir. Que não tem limite esse tipo de atitude, e sem ter autorização. Eu acho que para mim não é uma coisa bacana não é uma coisa legal (Professora, lado de dentro, entrevista realizada em 24 de abril de 2014).

Fugindo do espaço legalizado da arte, a pichação se diferencia do grafite que transita por ele livremente.

A manutenção da potência da pichação é a manutenção do seu estado marginalizado. A pichação tem como dinâmica a ocupação dos espaços urbanos, os lugares por onde milhões de pessoas passam, o mesmo espaço pelo qual as imagens da propaganda lutam. O espaço da arte, fechado e elitizado, mesmo que há décadas venha se abrindo ao grande público, não tem o mesmo poder sobre o imaginário dos cidadãos de uma grande metrópole como São Paulo que a paisagem das ruas. Por dia,



passam mais pessoas pela Radial Leste, com sua grande quantidade de pichações e grafites, do que por todos os museus da cidade em um ano (TAVARES, 2010 p. 25).



Figura 10 - O mundo pede abrigo

O grafite também acontece primariamente na rua, e o desenho no muro também intervém na paisagem e nomeia um lugar. Trata-se de

uma intervenção urbana, de intervenção em um lugar específico, são intervenções que pensam a relação do desenho com o entorno, não podendo existir em outro lugar; sendo que, mesmo que uma figura igual seja desenhada em outro espaço, outras situações serão forjadas. Já pichação se dá muito mais pela inscrição de *tags* em qualquer parte onde eles possam ser vistas, na maioria das vezes tendo uma relação de adição com o entorno, aqui a arquitetura se torna apenas suporte, a mesma tag desenhada no papel pode ser inscrita em qualquer edifício. E não seria possível pensar que a agressividade e a necessidade da ilegalidade são produtoras e mantem sua potência poética? Acabam assim, distanciando essa prática das intervenções urbanas inseridas no circuito, que, embora nem sempre aconteçam dentro da legalidade, não têm como norma a apologia à vandalismo do patrimônio público ou privado, mas se entendem no direito de usar o espaço público, refletindo sobre a relação do cidadão com a cidade (TAVARES, 2010).

Outros autores, como Furtado e Zanella (2009), definem o grafite enquanto um movimento de intervenção urbana, onde o suporte dessa atividade é a cidade. Com o grafite, conceitos como atividade estética, política, espaço, cidade se juntam e se traduzem através do olhar daqueles que vivem naquele contexto de intervenção ou que nele se inserem para conversar/grafitar com/a cidade. Através das imagens, frases, mensagens, figuras, o grafite propõe uma outra relação com os territórios urbanos, questionando, a partir de um olhar estético, os espaços, as leis e a estrutura da cidade e das imagens que nela circulam (FURTADO E ZANELLA, 2009).

Furtado e Zanella (2009. p.1284) mostram que:

...no graffiti palavras desenham palavras, imagens usam e abusam do espaço urbano e o corpo se enlaça em uma coreografia diferente. Reencantam-se os espaços recriam-se sujeitos e as possibilidades do diálogo entre expressões artísticas, cidade e vivência cotidiana. Das palavras às imagens super elaboradas, o graffiti impõe uma nova apreensão ética-estética da cidade e re-clama novos sentidos. Novos sujeitos são constituídos via atividade criadora que, ao mesmo tempo em que transformam muros, paredes, ruas e avenidas, transformam os próprios sujeitos da ação.

Outra questão a ser destacada sobre as percepções dos sujeitos da pesquisa sobre o grafite encontra-se marcado na entrevista de Linda quando nos aponta para a influência da mídia na qualificação do grafite



enquanto arte: "Hoje eu acho bonito, sai arte, sai desenhos lindos que a gente passa aí e vê, e tá em tudo, né, tv incentivando, né, as pessoas. Então hoje eu acho legal" (Vigilante, lado de dentro, entrevista realizada em 14 de abril de 2014).

Com relação a este fato apontado pela entrevista de Linda, Schlecht (1995 apud Furtado e Zanella, 2009) afirma, que desde a década de 1990 a mídia brasileira vem promovendo o grafite como arte, e como consequência disso, o grafite tem sido incorporado em galerias e em grandes exposições de arte. Mais do que isso, utilizando os símbolos, os códigos e a linguagem do grafite, subverte-se uma expressão eminentemente marginal e transforma-a em um produto comercial.

Outro dado importante para se problematizar a expressão/manifestação do grafite e da pichação no Brasil é a forma como a legislação normatiza esta prática. A Lei nº 12.408, de 25 de maio de 2011, altera o art. 65 da Lei nº 9605, de fevereiro de 1998, descriminalizando o ato de grafitar e proíbe a comercialização de tintas em embalagens do tipo aerossol a *menores* de 18 (dezoito) anos (BRASIL. Lei nº 12.408, de 25 de maio de 2011).

Segue a orientação da Lei:

Art. 1º Esta Lei altera o [art. 65 da Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998](#), dispondo sobre a [proibição de comercialização de tintas em embalagens do tipo aerossol a menores de 18 \(dezoito\) anos](#), e dá outras providências.

Art. 2º Fica proibida a comercialização de tintas em embalagens do tipo aerossol em todo o território nacional a menores de 18 (dezoito) anos.

Art. 3º O material citado no art. 2º desta Lei só poderá ser vendido a maiores de 18 (dezoito) anos, mediante apresentação de documento de identidade.

Parágrafo único. Toda nota fiscal lançada sobre a venda desse produto deve possuir identificação do comprador.

Art. 4º As embalagens dos produtos citados no art. 2º desta Lei deverão conter, de forma legível e destacada, as expressões “PICHACÃO É CRIME ([ART. 65 DA LEI Nº 9.605/98](#)). PROIBIDA A VENDA A MENORES DE 18 ANOS.”

Art. 5º Independentemente de outras cominações legais, o descumprimento do disposto nesta Lei sujeita o infrator às sanções previstas no [art. 72 da Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998](#).

Art. 6º O art. 65 da Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998, passa a vigorar com a seguinte redação: “Art. 65. Pichar ou por outro meio conspurcar edificação ou monumento urbano:

Pena - detenção, de 3 (três) meses a 1 (um) ano, e multa.

§ 1º Se o ato for realizado em monumento ou coisa tombada em virtude do seu valor artístico, arqueológico ou histórico, a pena é de 6 (seis) meses a 1 (um) ano de detenção e multa.

§ 2º Não constitui crime a prática de grafite realizada com o objetivo de valorizar o patrimônio público ou privado mediante manifestação artística, desde que consentida pelo proprietário e, quando couber, pelo locatário ou arrendatário do bem privado e, no caso de bem público, com a autorização do órgão competente e a observância das posturas municipais e das normas editadas pelos órgãos governamentais responsáveis pela preservação e conservação do patrimônio histórico e artístico nacional.” (NR)

Art. 7º Os fabricantes, importadores ou distribuidores dos produtos terão um prazo de 180 (cento e oitenta) dias, após a regulamentação desta Lei, para fazer as alterações nas embalagens mencionadas no art. 2º desta Lei.

Art. 8º Os produtos envasados dentro do prazo constante no art. 7º desta Lei poderão permanecer com seus rótulos sem as modificações aqui estabelecidas, podendo ser comercializados até o final do prazo de sua validade.

Art. 9º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação

É a partir dessa lei que o grafite é descriminalizado, desde que consentido pelo proprietário e passa a ser entendido enquanto manifestação artística. Já a pichação continua a ser vista como um crime contra o meio ambiente, especificamente um crime contra o meio ambiente artificial, ou seja, o espaço urbano aberto (patrimônio público) e o espaço urbano fechado (edificações particulares) (SIENA, 2011) .

Nos discursos dos entrevistados, essa questão da legalidade do ato de grafitar e pichar aparece sempre vinculada à autorização do espaço ou da superfície utilizada nessas práticas. A entrevistada Sofia nos diz que: "...pichar cada vez mais alto, parece que para mostrar até aonde eles podem ir. Que não tem limite esse tipo de atitude, e sem ter autorização" (Professora, lado de dentro, entrevista realizada em 24 de abril de 2014).

Já a entrevistada Adriana coloca-nos que:

...na pichação ela vai se expressar num ambiente que não deve, na sala de aula qualquer risquinho que tem na

parede, na cadeira é uma pichação. Isso precisa de limites, precisa de educação. Tem essa diferença. Já no grafite é um trabalho cultural de mostrar os desejos os anseios do povo, ou mostrar um problema social realmente. E tem aquela outra parte que é só uma manifestação uma vontade de colocar algo pra fora que as vezes acabam extrapolando, não tem limite (Professora, lado de dentro, entrevista realizada em 24 de abril de 2014).

Para o entrevistado Miguel:

...olha pra mim o grafite e a pichação é um estilo de arte também pode se chamar um estilo de vandalismo quando não é algo autorizado. a pessoa que grafita mesmo, que ela fez um curso ou nem tem o curso ela tem o talento de grafitar já é, e tem autorização porque pra grafitar tem que ter autorização. Tem diferença do grafite e da pichação (Aluno, lado de dentro, entrevista realizada em 23 de abril de 2014).

A partir dessas falas, recorremos a Schultz (2010) que nos ajuda a pensar que existe uma visão polarizadora, em que de um lado ocorre endeusamento da prática do grafite e de outro se “diaboliza” a pichação. Segundo este autor, o grafite é instituído como arte, incluindo-se no leque das artes visuais, especificamente, da street art (arte de rua) ou arte urbana. O Grafite carrega a conotação do “bom” desenho, com cor, “bem” intencionado, com estilo, como uma democracia do espaço urbano. Já a pichação é reduzida a apenas uma marca, assinatura, protesto, insulto, ação de vândalos, crime, sujeira, praga urbana, da ordem do “maldito”, traço do incivilizado (SCHULTZ, 2010).

Com relação a esta visão polarizada do grafite e da pichação, as entrevistas nos ajudaram a identificar esse fato, uma vez que todos os participantes apontaram para essa diferenciação. Na seleção abaixo verificamos essa distinção:

De acordo com a entrevistada Clara:

...olha o grafite eu acho que são desenhos que o pessoal faz ai bonito, né, e pichação as vezes eles picham pra sujar mesmo para escrever coisas que não devem é isso. Sim o grafite tem um desenho tem uma lógica a pichação é mais coisa pra sujar mesmo deixar recado que não deve coisas assim (Funcionária da lanchonete em frente à

escola, lado de fora, entrevista realizada em 15 de abril de 2014).

Já Linda nos diz: "Sim, eu vejo a pichação é quando as pessoas estão revoltadas querem marcar é marcando violência tem essa diferença e o grafite vem dum que pode ser uma paisagem da natureza criança no parque, então tem ali já a diferença, da violência e da paz" (Vigilante, lado de dentro, entrevista realizada em 14 de abril de 2014).

As palavras de Linda apontam para uma distinção clara entre o grafite e a pichação e trazem essa diferença associada a violência encontrada na pichação e a paz do grafite. Essa percepção de Linda permeia muitos dos significados atribuídos aos grafites e a pichação na escola, como vamos verificar no subitem que segue.

## 2.3 O GRAFITE E A PICHÇÃO NA ESCOLA

Sobre os grafites e as pichções nas escolas podemos dizer que são inúmeros os significados atribuídos para essas expressões/manifestações. Na escola em que realizei a pesquisa, pude perceber que essa dicotomia entre o grafite e a pichação permanece e que, no interior da escola, essas marcas são também manifestadas por outras linhas, que pude observar em diferentes espaços, tais como: nos banheiros, carteiras, paredes, etc.

Schultz (2010) nos chama atenção para o grande número de inscrições e desenhos presentes nas salas de aula, nas cadeiras, nos bancos, nas paredes e, sobretudo, nas paredes e portas de banheiros. Assim, as escolas estão povoadas por esse tipo de grafia, que também pode ser vista nos cadernos, livros, na própria pele, vestuário e objetos de uso pessoal (SCHULTZ, 2010).

A entrevistada Clara nos aponta esse fato em sua fala: "...então aqui são partes dentro do colégio que não tem ninguém que cuide que eu acho que são alguns banheiros principalmente" (Funcionária da lanchonete em frente a escola, lado de fora, entrevista realizada em 15 de abril de 2014).

Para a entrevistada Bianca: "...quando tu põe na porta assim... meio que tu tá lá no banheiro e escreve uma coisa assim é mais pra sacanear o professor pra moça da faxina, quem faz mais isso pra mim não tem muito a ver" (Professora, lado de dentro, entrevista realizada em 24 de abril de 2014).



Composição 1 - Atrás da porta.

Já para Miguel:

...a minha opinião isso aqui é algo que eles não tem o que fazer porque muitas vezes eles não precisam sair riscando a porta do banheiro eles podiam escrever no papel fazer um diário ou algo assim pra expressar aquilo que eles tão sentindo como eles fazem colocar no facebook, acho que eles podiam fazer isso (Aluno, lado de dentro, entrevista realizada em 23 de abril de 2014).

Mesmo com toda essa presença e visibilidade, a pichação e o grafite são tratados com cautela pelas escolas. De acordo com Schultz (2010), as edições recentes de livros didáticos de arte para o Ensino Fundamental oferecem um número notável de páginas para o tema grafite, sendo que o conteúdo apresentado é atualizado com ótimas fotografias de artistas grafiteiros nacionais e internacionais. Nestes livros, no entanto, distingue-se claramente a prática do grafite e da pichação. Como podemos ver na seguinte citação: “Mas não confunda grafite com pichação. Grafite é uma arte. Já a pichação, em geral,

constitui uma forma de protesto e, em muitos casos, é vista como uma forma de vandalismo” (HADDAD; MORBIN 2009, p.66 apud SCHULTZ, 2010). Logo, em seguida, os autores citam a lei de crime ambiental, que legisla sobre qualquer forma de intervenção ambiental não autorizada. (SCHULTZ, 2010). Evidencia-se assim, um grande esforço das escolas para se preservarem das manifestações desordeiras, como a pichação. Mas, mesmo com as tentativas de controle, os alunos continuam multiplicar suas marcas nos espaços que transitam, demarcam assim territórios e desterritorializam a ordem simbólica civilizadora, que a escola, a um só tempo, ajuda a produzir e a instituir (SCHULTZ, 2010).

Este dado pode ser reafirmado a partir da fala de alguns entrevistados que trazem a ideia da escola enquanto um lugar limpo e organizado, que se diferencia da desordem encontrada na rua. Nas palavras de Miguel: "Mas eu acho que pra pichação que tem lá fora acho que tá uma coisa bagunçada. Dentro tá aquela coisa comum de sempre a parede pintadinha, acho que dentro da escola podia ter mais vida vamos dizer assim" (Aluno, lado de dentro, entrevista realizada em 23 de abril de 2014). Já para Clara: "Tá mais limpo, parece que dentro tá mais limpo, ne, parece que dentro é mais cuidado do que fora do colégio eles não tão nem ai pro que acontece do portão pra fora digamos assim" (Funcionária da lanchonete em frente à escola, lado de fora, entrevista realizada em 15 de abril de 2014).

Para problematizar esta ordem civilizatória produto/produzida pela/na escola Arroyo (2007) ensina-nos que a cultura política e pedagógica é marcada pela cultura da classificação dos coletivos diferentes em relação a um padrão único de racionalidade e de moralidade em que se configuram. O autor propõem, assim, a problematização desse padrão classificatório, com vistas a revelar o papel excludente que a escola ocupa no pensar e fazer educativos. Esse padrão classificatório de racionalidade e moralidade foi encontrado tanto nos discursos dos entrevistados de dentro da escola quanto os de fora:



Figura 11 - Arma

Clara referindo-se a figura 11:

Esse desenho aqui eu acharia que não deveria ter no muro da escola porque mostra uma arma, na idade deles hoje é uma coisa que não seria bom visto por eles não. E aqui também a palavra é que nem merda quando sai alivia no muro do colégio também acho que não é uma coisa apropriada pra estar ali, né (Funcionária da lanchonete em frente a escola, lado de for , entrevista realizada em 15 de abril de 2014).



Figura 12 - A moral

Adriana falando da figura 12:

É apelação sexual, é xingamento, é uma coisa que extrapola, extrapola assim, qual é a tua liberdade? Xingar o outro com palavras de baixo escalão. Sei lá é.... é a manifestação da falta de respeito pelo outro (Professora, lado de dentro, entrevista realizada em 24 de abril de 2014).

Outras falas que apontam para a questão da moralidade foram dos entrevistados a seguir:

Sofia: "O que eles fazem aqui eles não fazem em casa" (Professora, lado de dentro, entrevista realizada em 24 de abril de 2014).

Jorge: "Chama o pai, pra ver se eles não ficam quietinho bonitinho" (Professor, lado de dentro, entrevista realizada em 24 de abril de 2014).

Nas palavras de Linda:



É o gabinete do professor, né, o professor é autoridade na sala, que que tem. Na escola não pode ter comida foi proibida a venda de quiosque, onde vende bala, coxinhas tudo como aquele lá da frente, que também eu não concordo, aquele bar lá da frente. Eu não concordo com o bar lá da frente. É porta da escola, não é do outro lado da rua, sabe? Concordo que eles estão trabalhando honestamente, né, tão fazendo o bem para eles, eles estão ali mas a porta de escola proibiu dentro o que poderia ter uma cantina na escola, oh sanduiche natural, suco natural, agua e nada mais, né, vamos fazer uma seleção. aí no gabinete do professor: Eu não duvido que não foi um professor que levou a coca isso aqui eu não duvido (Vigilante, lado de dentro, entrevista realizada em 14 de abril de 2014).

Para Arroyo, as práticas escolares e os discursos binários que separam, são as mesmas práticas sociais e políticas que ignoram os outros ou os chamam pelo negativo. Nas palavras do autor:

...ao identificar os gêneros, as raças e etnias, os povos e coletivos diferentes como moralmente inferiores, como irracionais, imorais, sem lei, fora da lei, em conflito com a lei. Ver os outros pelo que supostamente não são, não é um caminho pedagógico para construir a identidade moral nem dos indivíduos, nem dos coletivos (ARROYO, 2007 p. 18).

Silva (2002), traz um pensamento centrado na noção de diferença, o que tem importantes implicações para a teoria de um campo que tradicionalmente, tem sido orientado pelas questões de identidade. O autor ressalta que é na intersecção das nossas noções de conhecimento/pensamento, de subjetividade/subjetivação, de poder/força, na problematização daquilo que tem constituído o pensamento hegemônico da teoria educacional, que se faz possível a reflexão em torno da diferença. É essa possibilidade de se pensar a diferença, de questionar o pensamento tradicional e historicamente instituído nas escolas e marcado nos currículos, que me toca e me move a pesquisar.

Propomos assim, nessa pesquisa, a alternativa de se pensar a arte enquanto um conceito potente para a educação. Na escrita do próximo capítulo travamos essa possibilidade e apresentamos algumas possibilidades que emergiram a partir dos dados da pesquisa.

### CAP III - ARTE – CONCEITO: INTERSECÇÕES COM A EDUCAÇÃO

A partir dos estudos pós-críticos em educação<sup>24</sup>, intenciono, neste capítulo, a intersecção dos conceitos de arte e educação, impulsionando o conceito de arte na escola para além de sua usual aplicabilidade. Neste capítulo, inseri junto ao texto alguns blocos ou tirinhas de imagens para auxiliar na minha argumentação, bem como, aproximar os leitores dos materiais utilizados na pesquisa de campo e exibir as fotografias que mais se destacaram para apresentar as artes (dos grafites e das pichações) nos muros da escola pesquisada.

O que é importante para o campo educacional é a função que a arte tem no acontecimento da aprendizagem. Sem a captura sensível dos signos materiais e sua transmutação – a redescoberta do tempo perdido, do tempo mundano e enganoso que se passou – não se aprende. Não aprender supõe que não se faça na vida, arte (ZORDAN, 2005, pg 264).

Pretendo trabalhar com o conceito de arte como um conceito potente de criação no contexto educativo. Alguns dos autores que me auxiliaram nessa escrita foram Paola Zordan, Tomaz Tadeu da Silva, Sandra Corazza e Wladimir Garcia. Pretendo, no entanto, localizar o lugar em que estou ancorando esses conceitos em questão: a ESCOLA. Isto dito, inicio este capítulo mostrando como a organização escolar acontece ou se forja e produz efeitos cotidianamente na escola, pensando junto com as minhas autoras e orientadoras Ana Maria Borges de Souza e Patrícia de Moraes Lima. Na sequência, faço uso dos textos imagéticos e dos significados atribuídos pelos sujeitos da pesquisa para, então, tecer minhas considerações sobre o conceito de arte nessa pesquisa e com isso, deixar dito o que os grafites e pichações entre os muros da escola, poderão nos provocar a pensar.

#### 3.1 ESCOLA, QUE LUGAR É ESSE?

O grande momento da pesquisa é o momento em que entramos no campo, que a visualizamos para além do que os teóricos dizem, para além das palavras no papel, das ideias iniciais. É no campo que podemos de fato sentir o que acontece ali. É importante dizer isso, porque quando escrevia sobre o grafite e a pichação na escola em

---

questão, eu pensava no muro, nos desenhos e nas expressões que estavam ali aparentes e ficava curiosa em pensar como seria o lado de dentro daquele muro, os contornos que teria aquela escola no seu interior e principalmente, quais entendimentos os sujeitos de pesquisa tinham daquelas manifestações.

O que senti em todo o decorrer da pesquisa de campo é que o grafite e a pichação apenas impulsionaram um debate que estava na boca de todos, na ponta da língua dos entrevistados, nos andares, nos resmungos e nos corpos de todos que habitavam ou não a escola, todos queriam falar de educação, todos queriam dizer dessa escola!

Para tramar esse debate inicio com alguns conceitos que para mim se fazem importantes para o entendimento do funcionamento dessa instituição: a organização escolar, sua arquitetura e as relações de poder que ali estão envolvidas.

Diferenças e similitudes no entendimento desses conceitos estavam presentes nos olhares que pude capturar nas entrevistas da pesquisa. Os diferentes sujeitos entrevistados (funcionários, professores, alunos e os sujeitos do lado de fora da escola) apresentaram e muitas vezes, compartilhavam um modo de ver a escola, como podemos observar nas falas dos seguintes entrevistados:

Nas palavras de Jorge:

Quantas vezes eu já escutei de pais, ah mas eu mando meu filho pra ser educado na escola. Isso não é colégio interno que educa. Professor não educa filho de ninguém, não tá aqui pra isso. A escola não tá aqui pra isso. Ela está para formar cidadãos críticos mas ele tem que vir educado de casa se não ele não vai se tornar um cidadão crítico nunca (Professor, lado de dentro, entrevista realizada em 24 de abril de 2014).

Bianca coloca que: "Eu não acho certo eu não faço isso na minha casa porque eu vou fazer na escola" (Aluna, lado de dentro, entrevista realizada em 16 de abril de 2014).

Miguel nos diz que a escola para ele:

...eu acredito que é algo necessário na vida de uma pessoa pra gente aprender as coisas básicas da vida, a gente aprende principalmente como lidar com as pessoas. é na escola que a gente começa a ter um relacionamento com pessoas diferentes com família diferentes (Aluno, lado de dentro, entrevista realizada em 23 de abril de 2014).

Já linda relata que:

...é como dizem, né, e tá aí: precisam mesmo de ajuda. Porque a geração de hoje tá voltada, como se fosse uma revolta, como se fosse é na escola, ah tô na escola, eu vou chutar eu vou quebrar, eu vou riscar, não para pra pensar não: a escola é nossa casa, é aonde a gente vai crescer, a gente vai conhecer e a gente vai ser alguém (Vigilante, lado de dentro, entrevista realizada em 14 de abril de 2014).

Em todas essas falas, verificamos uma ideia de escola que permeia os discursos, o entrevistado Jorge nos indica o argumento de que e a família atribui a escola a responsabilidade pela educação de seus filhos. A entrevistada Bianca coloca-nos um outro sentido dizendo que o que não se faz em casa não se deve fazer na escola, ou seja, o que eu aprendi em casa também vale para a escola. Já Miguel, atribui à escola o lugar de aprendizagem e de interação social. Linda apresenta-nos sua visão da escola enquanto um lugar de desvalorização do espaço público e também, apresenta a ideia da escola enquanto casa e portanto um ambiente de cuidado.

Esta relação desenvolvida por Linda da escola enquanto um ambiente de cuidado, também pode ser observada nos escritos de Pimentel (2002), o autor ensina-nos que quando a educação apresenta-se através da lógica da vida, do cuidado, ela chama para si uma poética dos saberes, em que o conhecimento, produzido nos espaços educativos, passa a ser gerado por um sentimento de solidariedade infinita com a vida. Segundo esse autor, uma educação, que toma por princípio o cuidado com a vida, acontece no movimento de aceitação recíproca uns-com-os-outros com os quais partilha-se a dimensão do viver.

Em contrapartida, Lima (2010) lembra-nos de que o objetivo principal da escola enquanto instituição moderna é o de transmitir o conhecimento científico para formar o sujeito racional e autônomo. Para isso, a escola centra-se na disciplina e vigilância dos corpos como nos ensina Foucault (1989).

Contribuindo para isso, vemos também que a arquitetura escolar acompanhou esse modelo epistemológico e construiu espaços físicos organizados de forma fragmentada, inspirados no modelo pan-óptico da vigilância e do controle. Evidenciamos, nessa arquitetura e nessa organização, a ausência do aconchego, do cuidado nas relações, a hierarquização das práticas de mando e obediência, os jogos de

cumplicidade, os individualismos exacerbados, que acabam por mostrar o endurecimento da escola e dos saberes ali ensinados (CARDOSO E SOUSA, 2007).

Segundo a entrevistada Linda:

...a escola quando eu cheguei aqui era fosca, era fosca, era sabe parecia que você tava entrando num depósito, com um cheiro de uma coisa, imagina que você tá entrando no... onde guarda um monte de papéis há 100 anos e aquele cheiro. Quando eu cheguei aqui eu me assustei, então veio projetos vieram verbas. e o que eles fizeram? a escola foi só maquiada. A escola foi maquiada, foi o piso que não é adequado pra escola, né, tem a porta de entrada que não é adequada pra escola, tem uma entrada e saída que no portão da frente que a gente tem o caminho ali não tá certo, é estreito demais. Não tem como você ter uma escola que tem aluno do primeiro aninho ao terceiro ano numa saída dessa de não sei quantos palmos que tem ali 5 palmos não é um metro, né, de portão de saída (Vigilante, lado de dentro, entrevista realizada em 14 de abril de 2014).



Composição 2 - O muro

Neste bloco de imagem, as duas fotografias de muros com desenhos apagados ou sujos pertencem ao lado de dentro da escola, enquanto a fotografia com os desenhos com grafites e pichações está do lado de fora da escola.

Assim, a organização da escola e da educação trazem consigo este paradoxo, mostrando um movimento indissociável entre ordem-desordem-e-nova-organização embebida das transgressões e das sujeições, das liberdades e dos aprisionamentos aos padrões e condutas (CARDOSO E SOUSA, 2007).

Segundo Lima (2010) a mesma escola que nasce sob a perspectiva do discurso moderno, que forma e disciplina os sujeitos também trama, ao mesmo tempo em sua organização outras possibilidades de vida, de projetos e de sonhos. Logo, ao darmos lugar às relações de poder que são produzidas no interior da escola, entendemos também que são as irregularidades, as bordas de uma organização escolar, onde se vivencia um cotidiano intenso, é também onde acontecem diferentes práticas que (des)organizam e (des)territorializam a escola.

Segundo Cardoso e Sousa (2007), a arquitetura escolar que conhecemos não sofreu grandes mudanças desde o século XVIII, onde se incorporou à escola a responsabilidade pela transmissão dos saberes da técnica e da ciência.

Outro fato importante de ser ressaltado aqui é que as escolas se assemelham em sua arquitetura. A maioria das escolas tem a forma de um U ou de um quadrado, com um pátio interno, na maioria das vezes descoberto, uma quadra e/ou um campo para atividades esportivas em um dos lados e, mais recentemente, com ginásios cobertos e quadras polivalentes. Nessa arquitetura, compreendemos a concepção de escola enquanto um lugar social de controle e vigilância, percebemos também dos lugares em que se fazem as relações hierarquizadas de mando e obediência dentro da escola, e a de valorização de determinados saberes em detrimento de outros. Como podemos observar nos currículos, espaços físicos e horários das disciplinas (CARDOSO E SOUSA, 2007).

E é nessa mesma escola estabelecida a partir dos preceitos de disciplina e controle, que muitos dos sujeitos, os quais ali habitam, transbordam para além dessa estrutura organizativa e normativa e escapam para se produzirem nas margens. São estes os sujeitos tidos como transgressores, indisciplinados, problemáticos, carentes, violentos. E para tentar controlar esses sujeitos, torná-los normais, trazê-los ao centro, identificamos as práticas de violências mascaradas sob o

discurso missionário de formar bons cidadãos. Segundo as palavras de Lima (2010, pg. 30) "trata-se de procedimentos que expurgam os corpos que escapam e transbordam a tela da instituição escolar".

Nas palavras da entrevistada Bianca: "Não é aconselhável escrever as coisas na porta do banheiro, tá fazendo aquilo mais pra perturbar ou falar que é rebelde ou coisa do tipo, não tem muito motivo" (Aluna, lado de dentro, entrevista realizada em 16 de abril de 2014).

Bianca mostra-nos que, quem perturba, intenciona o lugar do rebelde, um rebelde aqui anunciado como sem causa, uma vez que o que se ensina e se reproduz nos discursos escolares é que não podemos escrever nas portas dos banheiros. Então em que podemos escrever? Podemos dizer em que formas? Em que superfícies? E se não obedecemos, perturbamos a quem?

Sousa (2002) afirma que podemos entender por violência como todo e qualquer processo que produz a desorganização emocional do sujeito, a partir de situações em que este é submetido ao controle e o domínio de um outro. Assim, seguindo essa autora (2010), entendemos que a violência se caracteriza por relações de domínio em que alguém é tratado como objeto. Portanto há que se ter um certo cuidado ao utilizar a palavra violência e com as aproximações que são feitas a ela. Como observamos em algumas das falas dos entrevistados, as pichações são sinalizadas enquanto práticas e expressões violentas:

Para Clara:

...algumas são arte, outras tem uns desenhos que já são mais violentos acho que como tem uma faixa etária de crianças pequenas como maiores eu acho que tem muitas que não entendem, né, e de repente o desenho pode quer dizer uma coisa mas para elas pode dizer outra, né. então eu acho que deveria ou ser um muro limpo ou que nem era o da creche era pichado também eles limpavam ou alguma coisa relacionada a escola mesmo, né, não essas pichações que tem assim (Funcionária da lanchonete em frente à escola, lado de fora, entrevista realizada em 15 de abril de 2014).

Já Sofia nos descreve que:

A minha eu vejo nesse grafite a violência mas a mesmo tempo ela me transmite que isso aqui é uma sensação de alguém mais infantil de quem está se manifestando. E degradado, né, como uma infância degradada, de uma

infância terrivelmente violenta. Tanto que tem, eu não sei se essa joaninha faz parte mais, que é um desenho infantil e ao mesmo tempo ela é violenta né. É triste, extremamente triste (Professora, lado de dentro, entrevista realizada em 24 de abril de 2014).

Apoio-me em Lima (2010) para entender que devemos ampliar nosso olhar sobre esses movimentos que escapam e transbordam a escola, já que é a partir dessas brechas, desses intervalos, que outras formas de viver se fazem possíveis, que outras culturas podem ter visibilidade, outras maneiras de aprender e de pensar se fazem possíveis nesse ambiente. São nessas brechas, que os que habitam a escola dizem das diferentes expressões de vida, dos corpos tatuados, dos seus cabelos pintados, nas suas roupas rasgadas, orelhas furadas, carteiras e paredes pintadas, grafites nos muros, etc. Ou seja, são essas as expressões que, na maior parte da vezes, são entendidas como um sinal de indisciplina e incivilidade.

Podemos verificar esse fato nas palavras do entrevistado Pedro que nos diz que:

Expressão porque é o que menos deixam ser trabalhado nos colégios. Porque sempre ficam colocando coisas na tua cabeça e nunca te deixam expandir tuas ideias para um lado que não é o que o colégio tá dando. Entendeu? Ai tipo ai se uma pessoa quer fazer alguma coisa que é diferente que quase ninguém no colégio faz essa pessoa ela é um pouco reprimida ou um pouco excluída, por causa que ela não consegue se expressar direito. acho que é isso (Frequenta a pista de skate em frente à escola, lado de fora, entrevista realizada em 17 de abril de 2014).

As imagens que seguem no bloco de fotografias ilustram algumas dessas expressões às quais o entrevistado Pedro se refere.





Composição 3 - Poesia

Assim, infelizmente, ao tentar neutralizar tais expressões de vida, a escola acaba por marcar uma cultura que não reconhece, assim como não enxerga outros possíveis lugares, outras formas de convivência e outros modos de estar-junto (LIMA 2010). Fixada em alicerces históricos que ainda ditam as formas de existir e habitar, a escola, acaba assim por se tornar presa em valores e padrões ultrapassados e que não acompanham os movimentos e as possibilidades de vida que transbordam de seus padrões.

### 3.2 - ARTE - CONCEITO: PROCESSO DE EXPRESSÃO, MANIFESTAÇÃO E CRIAÇÃO

A partir dos referenciais que venho me pautando para pensar a arte, posso dizer que a arte pode causar uma ruptura no olhar fixo que temos ou criamos das realidades. Ela proporciona novas possibilidades

de ver o mesmo, quebra padrões estabelecidos e potencializa o diferente, o não pensado. A criação sobre o comum dá espaço para a fantasia, a fuga e abduz para lugares não experimentados antes.

Zordan (2004)<sup>25</sup> afirma que a arte é um transe<sup>26</sup> sem dono, que não possui nada, mas pode tudo. As artes compõem, assim, as tessituras culturais, os caminhos em movimento que definem a vida de um povo e seu devir<sup>27</sup> no mundo. São manifestações de práticas, expressões de composições que diferem das já impostas pela natureza. A arte produz criações de modos de vida, anuncia os modos de afecção nas diferentes culturas<sup>28</sup> e assim, expressa os devires da terra (ZORDAN, 2004).

Assim, quando falamos de arte, falamos de vida, pois a arte não se descola da vida, não existe sozinha, ela está e participa do movimento unitário da vida social, refletindo a base econômica que é comum a um povo, envolvendo-se na interação e outras formas de comunicação (VOLOSHINOV/BAKHTIN s/d, p.4 apud ZANELLA e VARGAS, 2008).

Zordan(2004) aponta-nos que “a arte compõe a paisagem trágica da vida”. Apoiada em Nietzsche (1992), coloca que o sentido da arte varia entre o gosto por regozijos e o belo, entre a expressão das paixões do corpo e das sensações impressas na paisagem. O sentido trágico da arte se coloca nos paradoxos dos territórios fronteiriços, nas bordas, nas zonas que não podemos discernir, lugares (ou não lugares) estes onde elementos diferentes se juntam para criar a singularidade de uma paisagem (ZORDAN, 2004).

Pereira (2007) ajuda-nos a entender que o marco estético para Nietzsche estaria na relação entre beleza e violência, sendo que o segredo da beleza grega, para Nietzsche, estaria no balanço entre a embriaguez e a sobriedade e no reconhecimento escondido da violência.

<sup>25</sup> A referência correta para este livro seria Silva, Corazza, Zordan, 2004. Pois o livro Linhas de Escrita foi montado para ser citado conjuntamente. O texto a que me refiro é da autora Paola Zordan e optei por cita-lo em separado.

<sup>26</sup> Entrar em transe é ir para outro lugar, mudar de plano, mudar de paisagem, viajar (ZORDAN, 2004).

<sup>27</sup> Segundo Zourabichvili (2004), devir é o conteúdo próprio do desejo, ou seja, desejar é passar por devires. Sendo que, devir não é uma generalidade e sim uma realidade, pois os devires são a própria consistência do real.

<sup>28</sup> O termo cultura é aqui entendido pela definição de Stuart Hall (1997, p. 29) como “a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas”.

Assim, a tragédia se coloca para Nietzsche exatamente neste estado estético, beleza-violência (NIETZSCHE 1999, p.36 apud PEREIRA, 2009).

Zanella, Levitan, Almeida e Furtado (2012) ensaiam que a criação artística não se encaixa em categorias dicotômicas, como bom e ruim, certo e errado, nem mesmo em pensamentos funcionalistas como serve e não serve, útil e inútil. Para estes autores, o processo de criação envolve a capacidade de gerir vontades e assumir potências, possibilitando aos sujeitos envolvidos neste processo a condição de protagonistas do momento histórico que participam.

Caminhando com esses autores, componho minhas percepções iniciais sobre arte, enquanto um processo expressão/ manifestação de realidades, de criação, de possibilidades, enquanto um conceito que nos potencializa pensar a educação.

Para tanto, precisamos pensar o que significa a arte como conceito. Convidamos então alguns autores para nos auxiliarem nesse processo, junto com Deleuze e Zordan, movimentamo-nos na tentativa de elucidar os meandros dessa intersecção.

Para Deleuze, um conceito é uma multiplicidade, são centros de vibrações que dizem de um acontecimento (DELEUZE, 2010). Um conceito, para o autor, está sempre enraizado em um contexto, em uma dada realidade. Assim, ao partirmos do entendimento da arte enquanto um conceito, abrimos nossos sentidos para absorvê-la a partir desse campo de vibrações e de multiplicidades que dizem deste acontecimento.

Zordan (2005) coloca-nos a impossibilidade de descrever o que é arte e aponta para esse jogo de problematização sobre a definição deste conceito. Ao invés dela se preocupar em definir o que é arte, ela vai se ocupar de pensar o porquê se torna necessário definir o que é arte.

Na intersecção proposta por mim entre arte e educação nesta pesquisa, a definição e o status sobre o que é arte também se fazem menos importantes, pois o que me interessa é justamente captar os efeitos produzidos pelo que anunciamos enquanto arte nesta pesquisa, o grafite, a pichação e as inscrições nos banheiros e nas salas de aula, nos processos de criação vividos dentro e fora da escola. Nas palavras de Zordan (2005, pg. 262), entendemos que: "a arte é uma prática que compõe paisagens existenciais, criam um território um lócus de vida, onde imagens virtuais intensas misturam-se aos vetores da matéria concreta e extensa".

Nessa direção, a arte emerge sempre sobre um território de uma múltipla composição estética, onde traços e imagens se colocam em relação. Assim, podemos perceber que junto a essas inscrições coabitam a materialidade do que está dito, escrito e desenhado, e a sensações, percepções e vivências de quem é atingido ou atravessado por estas manifestações. A arte assim pretende-se aqui ser pensada não por imagens mas por sensações (ZORDAN, 2005).



Composição 4 - O medo te faz deixar a vida para depois.

Para me ajudar a pensar sobre essas manifestações que acontecem no atravessamento da arte em nossa corporeidade, apoio-me no conceito de sensação proposto por Deleuze (2007), como uma força que atravessa os corpos e que anima a matéria com as virtualidades que a compõem.

Deleuze (2007) nomeia de sensação essa força original, “pois em arte não se trata de reproduzir ou inventar formas, mas de captar forças” (2007, pg. 62). A força para Deleuze tem uma relação estreita com a sensação e precisa sempre de um corpo para que esta seja sentida,

portanto a força é condição para a sensação. Quando a sensação confronta a força que a condiciona, libera uma outra força que pode vencer a anterior ou pode fazer dela uma amiga. “a vida grita para a morte, mas a morte não é mais esse demasiado-visível que nos faz desfalecer, ela é essa força invisível que a vida detecta, desentoca e faz ver, ao gritar. É do ponto de vista da vida que a morte é julgada” (DELEUZE, 2007:67).

Na interlocução de Zordan com Deleuze, a autora sintetiza o conceito de arte como um: “evento que conserva o movimento do devir num bloco de sensações, numa experiência estética que expressa as forças do devir na matéria”. Segundo a autora, “um bloco de sensações envolve sempre um material, o contorno que se dá a ele e a imagem viva cria sempre uma figura, as figuras estéticas povoam o plano da arte dando os contornos e as linhas dos seus devires, nem todos os devires são da arte mas a arte sempre produz um devir” (ZORDAN, 2005, pg. 265.).

O devir como criação, pensar o não pensado, o fora no dentro e o dentro no fora, articular o devir com a criação e ao constituir os blocos de sensações em torno do criado, do que se cria, e neste momento pensar o não pensado, o lado de dentro no de fora e o de fora no de dentro. Aprimorando o conceito de devir busco em Deleuze o que é o devir. Para Deleuze (1997) um devir nunca é uma imitação ou uma correspondência de relações, não se trata também de progredir ou regredir numa sequência ou série, mas sim da involução. O autor ensina-nos que o devir é involutivo porque forma um bloco que corre seguindo sua própria linha, entre o que está posto em jogo, com as relações ali presentes. Nas palavras do autor “Devir é um verbo tendo toda sua consistência; ele não se reduz, ele não nos conduz a “parecer”, nem “ser”, nem “equivaler”, nem “produzir”” (DELEUZE, pg. 16. 1997).

A partir desta pequena conceitualização da arte enquanto um conceito potente para se pensar a educação, concluímos que a educação tem sido tecida em um campo de disputa de poderes, em que a lógica racionalista tem imperado e embutido os ideais da modernidade. Lima (2008) reforça que a cultura moderna tem excluído ou banido tudo que não nasce da razão, na busca pelo fundamento das verdades/certezas, da precisão, da objetivação foi constituindo um modo de ser moderno, que se afirma pela sua capacidade racional e não imagística.

Esse movimento da racionalidade moderna tem instituído nos espaços escolares, imagens dogmáticas de pensamento, baseadas em lógicas binárias e excludentes, aniquilando as ditas ciências sem

métodos. Como aponta Zordan (2004), as ciências ditas sem métodos, são constituídas por saberes nômades, que se afirmam em imagens de pensamento vagas, confusas e distorcidas, que mesmo estando incorporadas na paisagem cotidiana tendem a ser entendidas como artes vagabundas<sup>29</sup>.

A ideia de pensar sobre a arte e o campo educacional, nesta pesquisa, foi uma proposta a possibilidade de tencionar este lugar do racional até então estratificado nos espaços escolares, potencializando assim os afetos, sentidos e percepções existentes nestes espaços. Para tanto, como coloca Zordan (2004), faz-se necessária a problematização das verdades em que estamos firmados, perseguindo as brechas de suas convenções, contratos e instituições.

Assim, pensar a educação na contemporaneidade é estar atento às possibilidades de transformação das formas fixas e regulares do pensar, sentir, agir, aprender e conhecer. Como nos ensina Zordan, (2004 p. 107): “A estratégia é transmutar o retângulo asséptico, as formas regulares, o julgamento das maneiras, as matérias provadas e toda essa escassez de elementos sobre os quais se calca o edifício educacional moderno”.

### 3.3 A ARTE E A EDUCAÇÃO: OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS DO LADO DE DENTRO E DO LADO DE FORA DOS MUROS DA ESCOLA

Na minha primeira aproximação com a escola tive a impressão que esse espaço era muito limpo, higienizado, asséptico. Aparentemente era o que se via, as mesas, paredes e cadeiras do pátio estavam organizados de forma impecáveis. Foi apenas com um olhar mais minucioso e atento que foi possível verificar as manifestações e expressões dos alunos nesta escola, estas apareciam escondidas atrás das portas dos banheiros, nas cadeiras das salas de aula, e nas carteiras que, por vezes, tão sutis, tão leves e fracos eram esses traços que não chamavam atenção. Talvez esta “invisibilidade”, seja a manifestação disfarçada dos sujeitos que habitam o lugar ou ainda, a tentativa das faxineiras de limpar, apagar “essa sujeira” dos espaços no interior da escola (expressão utilizada pelas faxineiras nas entrevistas).

---

<sup>29</sup> Expressão da autora (Zordan, 2004) para designar as ciências cujos resultados são vistos como obscuros e duvidosos.



Composição 5: Pichações internas

A composição acima mostra duas carteiras e uma porta do banheiro feminino onde foi possível encontrar alguns escritos, algumas expressões e manifestações.

A dificuldade em encontrar as expressões dos alunos não aconteceu somente na parte interna da escola, na parte externa também foi difícil visualizar esse tipo de manifestação e quando apareciam eram em lugares bem escondidos.





Composição 6 - Dentro e fora.

Fotografias do orelhão que fica do lado de fora da escola e da porta do banheiro masculino, ambos com assinaturas desenhadas.

Concordo com Zordan (2002) que a Educação foi criada para civilizar, tornar o homem um cidadão, diferenciando-o do bárbaro, do selvagem, do animal. O que tornava "o homem educado", é que ele controlava seus instintos e tinha a habilidade de disciplinar suas necessidades básicas. Será que estes entendimentos ainda permanecem entre os muros da escola? Creio que sim, pelo que foi possível observar na escola é na organização, na limpeza, nas relações com o tempo e com os espaços que se tenta constituir as práticas de disciplina e controle. Mas, com um olhar mais atento se vê que não, que existem sim, algumas brechas, traços que destoam dessa estética asséptica que a escola tenta reproduzir.

Zordan (2002) afirma que os animais são os "demônios" da escola, são os alunos que fogem das salas de aula, são os que fazem barulho durante as aulas, os que andam em bandos se escondendo e



fazendo algo proibido, aqueles que reivindicam a vida nas *paredes pintadinhas* como Miguel. Seguindo com esta autora, também entendemos que são esses mesmos animas que apontam para o *inferno* em que vive a escola. Escola esta que teima e insiste na repetição de verdades e saberes.

Nas palavras de Miguel: "Dentro tá aquela coisa comum de sempre a parede pintadinha, acho que dentro da escola podia ter mais vida" (Aluno, lado de dentro, entrevista realizada em 23 de abril de 2014).

A partir da narrativa do Miguel, identificamos uma percepção de que a assepsia retira as expressões de vida que parecem significadas como relações que estes alunos e funcionários poderiam ter com esse espaço. Na fala de Miguel e identifica-se um apelo pela vida nas paredes da escola, podemos inferir que são nos espaços, em seus traços, marcas e usos que os questionamentos em torno das verdades e dos saberes produzidos nas escola aparecem sobre a expressão dos sujeitos que ali estão. No caso dessa pesquisa, entendemos que essas expressões questionam o lugar da escola.



Composição 7 - Na sala de aula.

No contorno de um outro olhar sobre como essas expressões incidem nos espaços escolares e marcam com sua subjetividade o caráter ordeiro e disciplinar, encontramos possibilidades de multiplicar sobre essas mesmas marcas, percepções que diferem do suposto caráter da desordem como aquilo que destrói e inibe o movimento de organização da escola, para pensar na potência das expressões e seus possíveis efeitos de intervenção no interior desse espaço. Se conseguirmos nos destituir da moral que atravessa o nosso modo de significar o bem e o mal, o feio e o belo, talvez, possamos incidir sobre um outro modo de conceber essas manifestações e expressões como criações, artes que no contexto da escola reivindicam vida.

Zordan (2005) inspira-se em filósofos como Nietzsche e Gilles Deleuze para lançar a arte nos movimentos de uma pedagogia dionisiaca, essa pedagogia que não se interessa em emitir juízos de valor, em separar a arte da produção mundana, e não pretender apontar o que é divino e o que é demoníaco, dizer ou delimitar o que é arte. Pelo contrário, essa perspectiva pedagógica mostra que a arte não se coloca no lugar de julgar o que é ou não é original, do que é ou não é bonito, para este entendimento nas palavras da autora “a arte não exprime nenhuma essência transcendente, tampouco exterioriza modos de ver o mundo” (ZORDAN, 2005, Pg. 262).

Uma criança risca uma parede. “Fez arte”, dizem os adultos, não sem intenções de dizer que aquilo é errado, feio, que a parede “estragou”. Essa noção de “arte” surge exatamente onde a educação escapa. Ao se dizer “fazendo arte” para crianças que estão saindo dos limites, quando aprontam alguma travessura, mostra-se o potencial desterritorializador da arte. A arte desorganiza. Não tanto como uma criança desterritorializa a vida dos adultos, mas num devir-criança que arrasa as determinações de um plano e o revira sem dó, simplesmente brincando (ZORDAN, 2005, Pg. 266).

Caminhando com Piovezani (2004), entendemos que grande parte dos sujeitos da nossa sociedade veem nas singularidades de seus corpos a feiura, e na sua forma de falar, a incorreção. Esses sujeitos inscrevem-se assim, numa exterioridade, num “do lado de fora”<sup>30</sup>, de forma parecida ao que acontece com a inacessibilidade e com a exclusão geradas através das grades, da altura dos muros, das cercas elétricas, dos condomínios fechados, estes últimos sintetizando nas palavras do autor: “os casos mais emblemáticos do distanciamento, da “clausura” voluntária, da segregação, do não-acesso ou, mais radicalmente, da

---

<sup>30</sup> Termo do autor.

impossibilidade de habitar, da frustração do desejo de ter um “canto”” (PIOVEZANI, 2004, p. 146-147).

Verificamos tal fato na fala do professor Jorge e na composição de imagens que segue:



Composição 8 - As grades que nos cercam.

De acordo com o entrevistado Jorge:

E essas fotos com grade é a tristeza da nossa realidade, quem é do bem tem que estar atrás das grades para se proteger do crime que está a solta, né? Dentro da escola, nas casas. É grade é cerca elétrica é arame enfarpado, tudo para se proteger, de quem? Sabe porque hoje assim a coisa tá tão difícil que tu já não sabe quem é bandido e quem não é. Sou refém de quem? Da sociedade? do vagabundo? da polícia? De mim mesmo? Dai tu fica naquela, se pegar fogo na casa tu sai por onde? Tá tudo trancado de grade. Tem essa situação que assusta muito. Tá todo mundo refém de uma situação que não tem

apoio, que não tem segurança. Então dentro das escolas a gente sempre diz que não tem apoio, que não tem segurança, que não tem o material adequado de trabalho, que não tem um ambiente adequado de trabalho (Professor, lado de dentro, entrevista realizada em 24 de abril de 2014).

O enclausuramento social, o medo, a ambiguidade do bem e do mal, expressa-se na fala de Jorge e leva-nos a pensar o quanto a escola convive com o dentro e o fora, independente dos muros que a compõem. As manifestações que transgridam o espaço da escola na sua organização, estão para todos que ali convivem, como marcas que expressam, manifestam e sobretudo criam, modos de existência entre o dentro e o fora, entre o bem o mal, entre a escola e a rua.

## PALAVRAS FINAIS

A conclusão que aqui intenciono não é a de um fechamento, de ter finalizado ou de ter dado conta do recado apostado há dois anos atrás. Pretendo aqui é dizer dos meus afetamentos, desconfortos, alegrias e frustrações vividos nessa pesquisa ao mergulhar nesse campo de saberes, imagens e relações. Assim, digo que foram muitos os momentos intensos vividos nessa pesquisa, desde seu início na busca pelas bibliografias que me nortearam a aprofundar e delimitar em cada leitura a direção do meu olhar para os grafites e pichações nos muros da escola até o trabalho de recortar o que de fato se fazia importante nas literaturas que apareciam no decorrer da minha escrita.

As possibilidades eram muitas ao pesquisar sobre o grafite e a pichação nos muros das escolas e o nosso cuidado foi o de tentar não abrir demais as arestas e sim, de mergulhar intensamente nos conceitos que se faziam importantes e que vibraram a partir da pesquisa de campo. Esses conceitos foram o Grafite, a Pichação, arte e educação. Intencionamos principalmente, trazer à tona a potência da arte para se pensar a educação.

O período em que realizei as transcrições das entrevistas foi um momento de desconforto causado principalmente pela exaustão do trabalho manual, mas que se fez muito importante para o reconhecimento, acolhimento e entendimento das percepções dos sujeitos de pesquisa. Esse foi um momento de extrema importância na captura do tom que essa dissertação apresenta.

Assim, capturamos além de imagens fotográficas, imagens de pensamentos, de formas de entender e de viver o espaço escolar. E disso eu só tenho a agradecer as nove corajosas pessoas que abriram suas percepções sobre o grafite e a pichação na escola para essa pesquisa. Aqui meu muito obrigada a vocês, que melodicamente me ajudaram a costurar os retalhos entre as teorias e a minha visão sobre este campo de pesquisa.

Foi a partir dessas interlocuções entre as imagens, as falas e os autores que essa pesquisa se desenvolveu. A questão que mais me tocou foi a necessidade que todos os entrevistados demonstraram em falar da escola, de seus problemas, suas falhas e de em alguns casos apontar algumas soluções para as demandas escolares. As entrevistas trouxeram as questões familiares como justificativas das problemáticas associadas à pichação no interior da escola e, muitas vezes, vinham permeadas de certos preconceitos morais que acabaram não sendo trabalhados nessa pesquisa. Optamos por não entrar nesse campo para valorizar a potência

da arte na educação. Foi um escolha que fez mais sentido diante dos dados, das opções teóricas que encontramos e do tempo que tive para escrever.

Assim, pretendo finalizar esse texto dando potência para que este possa crescer e tomar novos rumos, saio desta pesquisa com a vontade de aprimorá-la ainda mais e de acolher outras questões que não puderam ser trabalhadas aqui. Os palavrões, as moralidades e culpabilidades familiares dos “maus comportamentos” na escola, vibram agora em mim na dúvida e na vontade de aprender mais sobre eles.

Finalizo, alegremente, dando um passo final nesta dissertação e um passo inicial na possibilidade de investigar essas questões que estão por vir. Segue um trecho de um artigo encontrado agora no final da minha escrita para dar água na boca e para que a nossa ânsia pelo novo, o diferente e pelos lugares ainda não visitados esteja sempre presente:

Se a escola é o espaço privilegiado para o saber científico, e não um mero apêndice ou uma continuidade das lógicas do espaço doméstico, assim é fundamental que não reproduza o que ocorre no cotidiano da sociedade. Um corpo escolarizado, portanto disciplinado, é treinado no silêncio e também é capaz de ficar sentado por muitas horas, com gestos, ações e palavras treinados para serem comedidos e isentos de sensações mais fortes, como, por exemplo, de quaisquer atributos sexuais. Os gestos, desenhos, as cenas e palavras, continuarão a permear o universo escolar, querendo ou não, por mais que os/as dirigentes escolares criem mecanismos de repressão, velados ou explícitos (BRAGA E RIBEIRO, 2008, p. 14).

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda. **A pesquisa em psicologia sócio-histórica**. In BOCK et al. “Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia”. São Paulo: Cortez, 2011.

ARROYO, Miguel. **Conhecimento, Ética, Educação, Pesquisa**. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 2, n. 2, junho de 2007. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>

BLAZUS, Paula de Oliveira. **Fotoetnografia da Biblioteca Jardim**. Horiz. antropol., Porto Alegre, v. 12, n. 25, June 2006. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010471832006000100018&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010471832006000100018&lng=en&nrm=iso)>. access on 23 Sept. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832006000100018>.

BRAGA, Eliane Rose Maio; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **Palavras, “palavrões”: um estudo sobre a repressão sexual a partir da linguagem empregada para designar a genitália e práticas sexuais, na cultura brasileira**. Trabalho apresentado na 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação congregará, no período de 19 a 22 de outubro de 2008, em Caxambu/MG.

BRASIL. **Lei nº 12.408**, de 25 de maio de 2011. Altera o art. 65 da Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998, para descriminalizar o ato de grafitar, e dispõe sobre a proibição de comercialização de tintas em embalagens do tipo aerossol a menores de 18 (dezoito) anos. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Lei/L12408.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12408.htm)

BUTLER, Judith. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo** In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

CARDOSO Terezinha Maria ; SOUSA, Ana Maria B. **Organização Escolar**. 01. ed. Florianópolis: UFSC/EAD/CED/CFM, 2007. v. 01. 176p.

DAL’IGNA, Maria Cláudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. In: MEYER, Dagmar Estermann; e

PARAÍSO, Marlucy Alves, (organizadoras). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon: lógica da sensação**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

DELEUZE, G e GUATTARI, F. **Mil Platôs**. São Paulo: Editora34, 1997. v.4.

DELEUZE, G e GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora34, 2010.

DICIONÁRIO da língua portuguesa. Lisboa: **Priberam Informática**, 1998. Disponível em: <http://www.priberam.pt>. Acesso em: 8 outubro. 2013

DIEHL, R. **Do mapa à fotografia: planografias de um espaço louco**. 2007. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.2007.

DUPRET, Leila. **Subjetividade e Arte de Rua: 100% Graffit**. Psicol. Esc. Educ.

(Impr.), Campinas, v. 12, n. 2, dez. 2008 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141385572008000200012&lng=p t&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572008000200012&lng=p t&nrm=iso)>. acessos em 21 mar. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S141385572008000200012>.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. 1999. **Novo Aurélio Século XXI: O Dicionário da Língua Portuguesa**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.

FERRREIRA, Raquel E. de Oliveira. **A abordagem do programa social na arte moderna, e o exemplo contemporâneo da arte popular nas diversas formas de apropriação do graffiti**. Trabalho apresentado no 8º Seminário DOCOMOMO Brasil. Rio de Janeiro. 2009 Disponível em <http://www.docomomo.org.br/seminario%208%20pdfs/002.pdf>

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir : história da violência nas prisões**. 7 edição, Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1989.



FURTADO, Janaina Rocha. **Inventi (cidade): os processos de criação no graffiti**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FURTADO, Janaina Rocha; ZANELLA, Andréa Vieira. **Artes visuais na cidade: relações estéticas e constituição dos sujeitos**. Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 309-324, dez. 2007. Disponível em <http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/277/287>

FURTADO, Janaina Rocha; ZANELLA, Andréa Vieira. **Graffiti e cidade: sentidos da intervenção urbana e o processo de constituição dos sujeitos**. Rev. Mal-Estar Subj., Fortaleza, v. 9, n. 4, dez. 2009. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151861482009000400010&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151861482009000400010&lng=pt&nrm=iso).

FURTADO, Janaina Rocha; Grafiteiros na rota das cidades in-visíveis: cidades, encontros e narrativas no tempo de pesquisar. In: ZANELLA, Andrea Vieira; MAHEIRIE, Kátia. **Diálogos em Psicologia Social e arte**. Curitiba: Editora CRV, 2010.

FURTADO, Janaina Rocha; ZANELLA, Andréa Vieira. **Graffiti e cidade: sentidos da intervenção urbana e o processo de constituição dos sujeitos**. Rev. Mal-Estar Subj., Fortaleza, v. 9, n. 4, dez. 2009. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151861482009000400010&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151861482009000400010&lng=pt&nrm=iso). acessos em 21 mar. 2012.

GROFF, Apoliana Regina; LIMA, Patrícia de Moraes; SOUSA, Ana Maria Borges. **Relatório do Curso de Especialização A Gestão do Cuidado para uma Escola que Protege** (Convênio UFSC/MEC/SECADI – 2009 a 2011). Florianópolis. NUVIC/CED/UFSC. 2011

Itaucultural. Disponível em:

<[http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia\\_ic/index.cfm?fuseaction=instituicoes\\_texto&cd\\_verbetes=5696](http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=instituicoes_texto&cd_verbetes=5696)> Acesso em 15 de outubro de 2013.

LARA, A. H. (1996). **Grafite - arte urbana em movimento**. Dissertação de Mestrado, Instituto de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

LARRUSCAHIM, Paula Gil. **Grafite versus Pichação: criminalização da arte ou mercantilização do crime?** Artigo publicado na 39 edição do Jornal Estado de Direito. [online]. 2013. Disponível em <http://www.estadodedireito.com.br/2013/08/05/grafiteversus-pichacao-criminalizacao-da-arte-ou-mercantilizacao-do-crime-2/>

LAZZARIN, Luís Fernando. **Grafite e o Ensino da Arte**. Revista Educação e Realidade. Porto Alegre, v.32, n.1, p.59-73, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6660/3976>

LIMA, Patrícia de Moraes. **Infância e experiência: as narrativas infantis e a arte-de-viver o cuidado**. 2008. 140 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

LIMA, Patrícia de Moraes. Cartografias, tempos e espaços da escola: linhas e fluxos de um (outro) desejo. In: MIGUEL, Denise; LIMA, Patrícia de Moraes (Orgs.). **Violências em (com)textos: olhares**. Florianópolis: ED. da UDESC, 2010. p. 27-36.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

MEIRELES, Cecília. **Isto ou aquilo**. Ilustrações de Fernanda Correia Dias. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

MEYER, Dagmar Estermann; e PARAÍSO, Marlucy Alves, (organizadoras). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza. 2012.

MEYER, Dagmar Estermann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, Dagmar Estermann; e PARAÍSO, Marlucy Alves,

(organizadoras). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza. 2012.

MORAES, Vinícius de. **A arca de Noé; poemas infantis**: Rio de Janeiro . (2ª ed. aumentada, São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

MORAES, Vinicius Borges de. **A pichação e a grafiteagem na óptica do direito penal: delito de dano ou crime ambiental?**. Jus Navigandi, Teresina, ano 11, n. 970, 27 fev. 2006 . Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/8039>>.

Oambulante.wordpress. Disponível em:

<<http://oambulante.wordpress.com/2010/06/07/norman-mailer-descobre-o-graffiti-na-novayork-de-1974/>> Acesso em 10 de outubro de 2013.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. **A epiderme do pensamento: Arte e Educação sob o ponto de vista trágico do primeiro Nietzsche**. Trabalho apresentado na 30ª Reunião Annual da ANPED (Associação de Pós-Graduação em Educação), no GE 01 Educação e Arte. Caxambu (MG): 2007. Texto disponível em [http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo\\_estudos/GE01-3210--Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo_estudos/GE01-3210--Int.pdf)

PHILIPPINI, Angela. **Mas o que é mesmo arteterapia?** Publicado originalmente no Volume V da Coleção de Revistas de Arteterapia “Imagens da Transformação” – Pomar – 1998. Rio de Janeiro. Disponível em <http://www.arteterapia.org.br/v2/pdfs/masoque.pdf>

PIMENTEL, Álamo. **Escola, educação e gestão da vida**. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 3/4, p. 145-159, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1413/1503>

PIOVEZANI FILHO, Carlos. Entre vozes, carnes e pedras: a língua, o corpo e a cidade na construção da subjetividade contemporânea. In: SARGENTINI, Vanice; NAVARROBARBOSA, Pedro (Orgs.). **M. Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder, subjetividade**. São Carlos: Claraluz, 2004. p. 133-155.

PROENÇA, Graça. **História da Arte**. São Paulo: Ática, 1998.

REBELATTO, Francieli. **A fotografia e suas implicações no fazer etnográfico: a fotoetnografia propondo leituras dos deslocamentos dos sujeitos de fronteira**. Trabalho apresentado no X Encontro Estadual de História, O Brasil no Sul: Crusando Fronteiras entre o regional e o nacional. Santa Maria (RS). 2010. Disponível em: [http://www.eeh2010.anpuhrs.org.br/resources/anais/9/1278189033\\_ARQUIVO\\_Artigo\\_anpu\\_rh\\_Francieli\\_rebelatto.pdf](http://www.eeh2010.anpuhrs.org.br/resources/anais/9/1278189033_ARQUIVO_Artigo_anpu_rh_Francieli_rebelatto.pdf)

ROCHA, Ruth. **Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias**. Rio de Janeiro: Salamandra consultoria Editorial S.A, 1976. Ilustração de Adalberto Cornavaca.

RODRIGUES, Carla. **Performance, gênero, linguagem e alteridade**: J. Butler leitora de J. Derrida. Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana, Norteamérica, 0, mar. 2012. Disponível em: <<http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/SexualidadSaludYSociedad/article/view/2328>>.

SANTOS, Demócrito Cruz; COSTA, Kátia Regina Lopes. **Palavrão: um olhar sobre o possível, não-arbitrariedade deste signo linguístico**. Web-Revista SOCIODIALETO. Bacharelado, Licenciatura e Mestrado em Letras • UEMS/Campo Grande. Vol 3. Número 9. Março de 2013. Disponível em: <http://sociodialeto.com.br/edicoes/14/01042013045626.pdf>

SCHULTZ, Valdemar. **Pichação e grafite: reverberações educacionais**. Trabalho apresentado na 33ª Reunião Annual da ANPED (Associação de Pós-Graduação em Educação), no GT 24 Educação e Arte. Caxambu (MG): 2010. Texto disponível em <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT246075--Int.pdf>

SCHWENGBER, Maria Simone Vione. **O uso das imagens como recursos metodológico**. In: MEYER, Dagmar Estermann; e PARAÍSO, Marlucy Alves, (organizadoras). Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

SIENA, David Pimentel Barbosa de. **A descriminalização do grafite (Lei nº 12.408/2011) e a tipicidade conglobante**. Jus Navigandi,

Teresina, ano 16, n. 2889, 30 maio 2011 . Disponível em:  
<<http://jus.com.br/artigos/19221>>

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Mapeando a [complexa] produção teórica educacional** – Entrevista com Tomaz Tadeu da Silva. Entrevista concedida a Luís Armando Gandin, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Brasil, João M. Paraskeva, Universidade do Minho – Portugal, e Álvaro Moreira Hypolito, Universidade Federal de Pelotas – Brasil. Currículo sem Fronteiras, v.2, n.1, pp.5-14, Jan/Jun 2002

SILVEIRA, N. E. (1991). **Superfícies alteradas: uma categoria dos grafites da cidade de São Paulo**. Dissertação de Mestrado, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

SILVA, Tomaz Tadeu; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola. **Linhas de Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUSA, Ana Maria Borges de. **Infância e violência: o que a escolar tem a ver com isso?** Porto Alegre: UFRGS, 2002. (Tese de Doutorado)

SOUSA, Ana Maria Borges de. **Módulo 1: Gestão do Cuidado e Educação Biocêntrica**/ SOUSA, Ana Maria Borges de; MIGUEL, Denise Soares; LIMA, Patrícia de Moraes. – Florianópolis: UFSC-CED-NUVIC, 2010.

TAVARES, Andréa. **Ficções urbanas: estratégias para a ocupação das cidades**. ARS (São Paulo) [online]. 2010, vol.8, n.16, pp. 21-30. ISSN 1678-5320.. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/ars/v8n16/02.pdf>>

TITTONI, Jaqueline; OLIVEIRA, Renata Ghisleni de; SILVA, Paula Marques da; TANIKADO, Grace. **A fotografia na pesquisa acadêmica: sobre visibilidades e possibilidades do conhecer**. Revista Informática na Educação: teoria & prática. Porto Alegre, v.13, n.1, jan./jun. 2010. Disponível em:  
<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:IMAP734MA8UJ:www.seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/download/10467/12031+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault e a Educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

WEISZFLÖG, Walter. 1998. **Michaelis: Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos

ZANELLA, Andréa Vieira; VARGAS, Antonio. **Dialogia, processo de criação e obra de arte**. Trabalho apresentado no 17º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, Panorama da Pesquisa em Artes Visuais. Florianópolis (SC): 2008. Texto disponível em <http://www.anpap.org.br/anais/2008/artigos/143.pdf>

ZANELLA, Andréa Vieira; LEVITAN, Déborah; ALMEIDA, Gabriel Bueno de; FURTADO, Janaina Rocha. Sobre Rexistências. Psicologia Política.vol.12.nº24.pp.247-262.maio – ago. 2012. Disponível em <http://www.scribd.com/doc/149848273/ZanellaAndrea-Vieira-Levitan-Deborah-Almeida-Gabriel-Bueno-de-Furtado-Janaina-Rocha-2012Sobre-ReXistencias-Psicologia-Politica-12-24>

ZORDAN, Paola. **Arte com Nietzsche e Deleuze**. Revista Educação e Realidade. jul/dez 2005. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/12472/7387>

ZORDAN, Paola. **Devir-animal e Educação**. Educação e Realidade, Porto Alegre - RS, v. 27, n.2, p. 59-66, 2002.

Zourabichvili, François (2004). **O vocabulário de Deleuze**. Tradução André Telles. Digitalização e disponibilização da versão eletrônica por Ifch-unicamp. Disponível em [http://www.4shared.com/file/143769605/ed96a29b/FZ\\_vocabulario\\_GD.html](http://www.4shared.com/file/143769605/ed96a29b/FZ_vocabulario_GD.html)

**ANEXO A****CRONOGRAMA 2013-2014.**

MÊS	ATIVIDADES
Outubro	Qualificação
Novembro	Pesquisa de campo
Dezembro	Pesquisa de campo
Janeiro	Pesquisa de campo
Fevereiro	Pesquisa de campo
Março	Pesquisa de campo
Abril	Análise dos dados
Maio	Análise dos dados
Junho	Escrita
Julho	Escrita
Agosto	Escrita
Setembro	Escrita
Outubro	Defesa de dissertação

Tabela 4